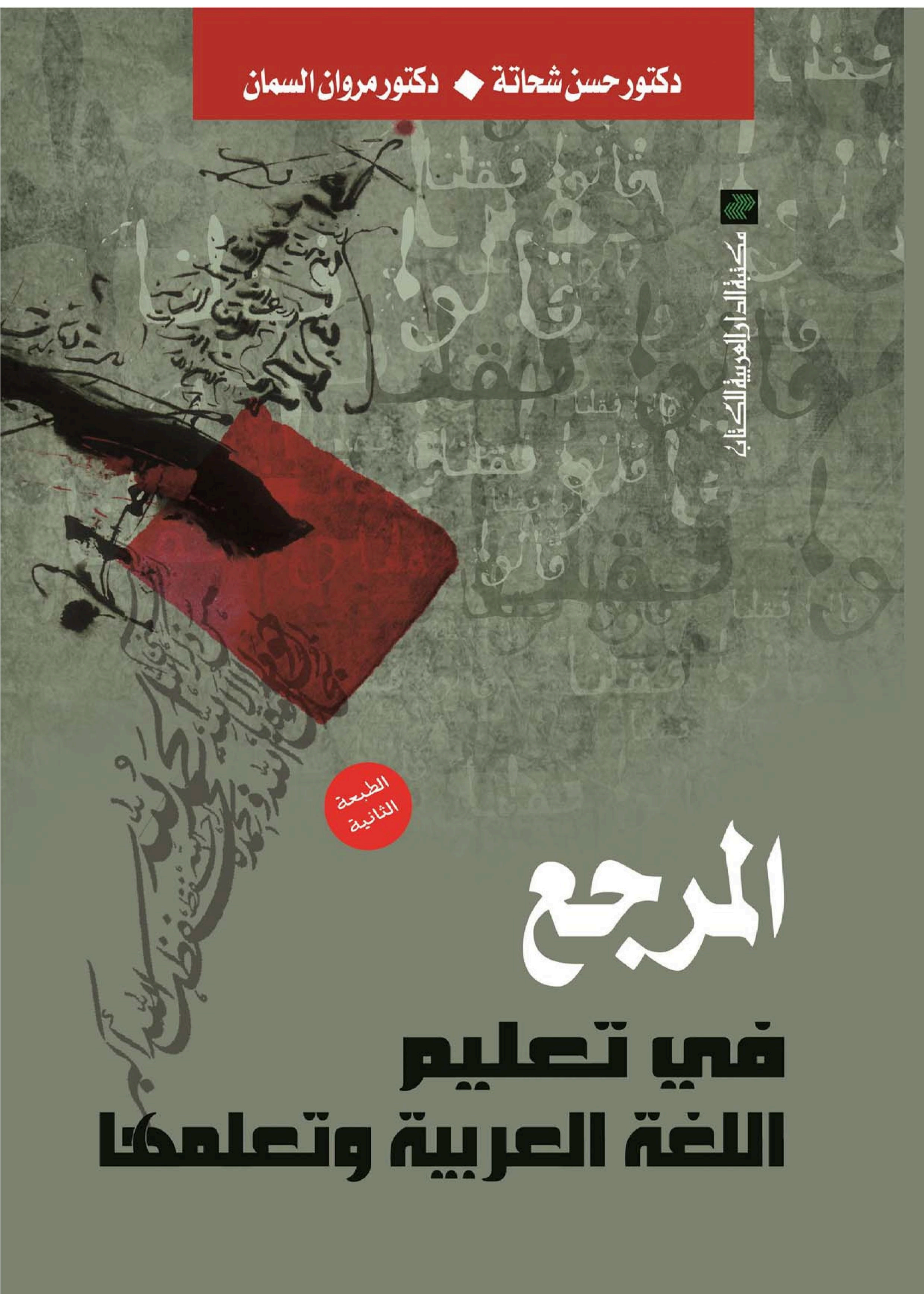
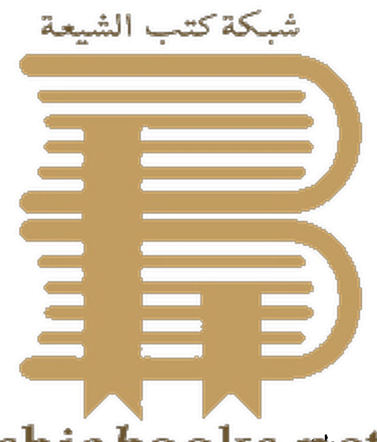

دكتور حسن شحاتة ◆ دكتور مروان السمان
مكتبة الدار العربية للكتاب
الطبعة الثانية
المرجع
في تعليم
اللغة العربية وتعلمها

المرجع في

تعليم اللغة العربية وتعلمها



شحاتة ، حسن .

المرجع في تعليم اللغة العربية وتعلمها / حسن شحاتة ، مروان السمان ــ ط1

ــ القاهرة : مكتبة الدار العربية للكتاب ، 2012.

336 ص ؛ 24 سم .

تدمك : 3 ــ 686 ــ 293 ــ 977 ــ 978

1 ــ اللغة العربية - تعليم وتدريس

أ ــ العنوان 418.2

رقم الإيداع : 1628 / 2012

مكتبة الدار العربية للكتاب

16 عبد الخالق ثروت ــ القاهرة .

تليفون: 23910250 202 +

فاكس: 23909618 202 + ــ ص.ب 2022

E-mail:info@almasriah.com

www.almasriah.com

الطبعة الأولى : صفر 1433هـ ــ يناير 2012م

المرجع في

تعليم اللغة العربية وتعلمها

تأليف

دكتور حسن شحاتة

دكتور مروان السمان

مكتبة الدار العربية للكتاب

بسم اللـه الرحمن الرحيم

﴿وَتَعَاوَنُواْ عَلَى الْبرِّ وَالتَّقْوَى وَلاَ تَعَاوَنُواْ عَلَى الإِثْمِ وَالْعُدْوَانِ ﴾

المحتويات

الموضـــــــوع	الصفحة

الموضـــــوع	الصفحة

الفصل السابع: علم الخط العربي: تعليمه وتعلمه

مقـــدمة

هذا الكتاب هو المرجع في تعليم اللغة العربية وتعلمها، وهو كتاب جديد يضم بين ضفافه خـبرات ثرية، هي وليدة البحوث ودراسات علمية وتربوية ونفسية، كما يضم أفكارًا لاتجاهـات حديثـة في تعلـيم اللغات القومية، ورؤى تولدت لدينا زهاء أربعة عقود من الزمان عشناها عـبر مـؤتمرات ونـدوات قوميـة وإقليميـة ودوليـة، وعايناهـا عـبر إشراف متميـز عـلى رسـائل علميـة للحـصول عـلى درجتـي الماجـستير والدكتوراه، وعبر تحكيم دولي لبحوث أساتذة متخصصين في تعليم اللغات وتعلمها يعملون في مؤسـسات تربوية وكليات للمعلمين وكليات الآداب والبنات والتربيـة وكلهـا صـادرة عـن جمعيـات علميـة وتربويـة ونفسية تتناثر عبر وطننا العربي الكبير، بل عبر دول الاتحاد الأوربي وبلاد العم سام.

وهذا الكتاب إضافة قيمة وجديدة وظيفيـة ومفيـدة تقـوم عـلى خـبرات وأفكـار ورؤى تتـدفق وتنساب عبر صفحات الكتاب وسطوره، وكلها يعلي مـن شـأن تعلـيم اللغـة العربيـة وتعلمهـا، نرفـده ونثريه بكل جديد ومفيد من اسـتراتيجيات ومـداخل ونظريـات وطرائـق تنقـل تعلـيم اللغـة العربيـة وتعلمها من علم النفس السلوكي إلى علم النفس المعرفي، وتأخـذ بفكـر التكامـل والوظيفيـة والتواصـل والتمهير مع العناية بالفكر اللغوي الحديث وما جـاء عـلى ألـسنة وأقـلام اللغـويين المحـدثين والأدبـاء والنقاد.

إن هذا الكتاب خدمة علمية تعليمية نقدمها لـزملاء أكفـاء مـن معلمـين ومـوجهين وطـلاب في كليات التربية وكليات إعداد المعلمين ومهمومين ومهتمين بتعليم اللغة العربية وغايتنا تعلمها وترقيتها على أقلام المتعلمين وألسنتهم من أجل إنسان عربي جديد لمجتمع عربي جديد.

المؤلـفان

الفصل الأول

التواصل اللغوي الشفوي

أولاً : مفهوم الاستماع وأهميته ومعاييره.

ثانيًا : مهارات الاستماع وأنواعه.

ثالثًا : الاستماع الاستيعابي.

رابعًا : الاستماع الناقد.

خامسًا : تنمية مهارات الاستماع.

سادسًا : مفهوم التحدث وأهميته ومعاييره.

سابعًا : مجالات التحدث.

ثامنًا : مهارات التحدث وتنميتها.

هو عملية تبادل الأفكار والآراء والمشاعر بين الأفراد، من خلال نظام مشترك ومتعارف عليه من العادات والتقاليد والرموز اللغوية. وهو علاقة اجتماعية بين الأفراد تستخدم فيها اللغة في إطار مجموعة من المعايير والقواعد لإنجاز أهداف وأنشطة مقصودة.

وأهم عناصر موقف الاتصال هي: المرسل وهو مصدر المعلومات والمستقبل وهو الذي يستقبل المعلومات ويفسرها. والرسالة وهي المضمون الذي يتناقل بين المرسل المتحدث والمستقبل المستمع لفظيًا وغير لفظي من الكلمات والتعبيرات، والتغذية الراجعة وهي الرسالة التي ترسل من المستقبل المستمع استجابة للرسالة الأصلية، ثم قناة الاتصال وهي وسيلة نقل وتوصيل الرسائل اللفظية وغير اللفظية، وأخيراً السياق وهو البيئة المادية والاجتماعية والنفسية والزمانية التي يحدث في إطارها التواصل أخذًا وعطاء بين متحدث ومستمع، ويمكن عرض ذلك من خلال التواصل اللغوي كما يلي:

أولاً - مفهوم الاستماع، وأهميته، ومعاييره:

الاستماع هو فهم الكلام أو الانتباه إلى شيء مسموع مثل: الاستماع إلى متحدث بخلاف السمع الذي هو حاسة معينة وآلته الأذن، ومنه السماع وهو عملية فسيولوجية يتوقف حدوثها على سلامة الأذن، ولا يحتاج إلى إعمال الذهن أو الانتباه لمصدر الصوت.

ويقصد بالاستماع تمرين التلاميذ على الانتباه، وحسن الإصغاء والإحاطة بمعنى ما يسمع ، والكشف عن مواهبهم المختلفة في كل ما يتصل به، وهو أول الفنون اللغوية وهي : الاستماع، والحديث، والقراءة، والكتابة. ويقصد بالاستماع أنه: عملية واعية معقدة ، يتم من خلالها استقبال اللغة المنطوقة من خلال اهتزازات هوائية، وتتطلب انتباهًا وتركيزًا لآراء وأفكار ومشاعر وتعبيرات الآخرين وصولاً إلى حسن الإصغاء والاستجابة الفعالة ومتابعة المتحدث وسرعة الفهم.

ومن ثم فإن كل الأصوات التي تصدر من حدوث اهتزازات لجسم ما، ثم تنتقل هذه الذبـذبات الصادرة عن طريق العصب السمعي إلى مركز السمع بالمخ، يفسرها لنا فنفهم معناها.

ويرى بعض المختصين أن الاستماع عملية شاملة، وتتطلب: السماع والاستماع فضلاً عن الإنصات، وتوضيح ذلك فيما يلي:

- السماع auding: وهو عملية طبيعية تستقبل فيها الموجات الصوتية في الأذن
- الاستماع listening: يشير إلى عملية إدراك أصوات الحديث ووضـعها في وحـدات دلاليـة، ويتـضمن القدرة على التحليل والتنظيم، والربط ذهنيًّا بين الأصوات في علاقة مـع الموقـف وحـصيلة خـبرات الفرد.
- الإنصات listening: يشير إلى مستوى عال من العمليات العقلية التي يتحـول فيهـا سـيل المفـردات المستمر إلى معان مع استخدام واسع النطاق لمهارات التفكير الناقد.

والإنصات نوع أعلى في الاستماع تتـوافر فيـه النيـة والقـصد مـع الرغبـة الـشديدة في تحـصيل المنصت إليه، قال تعالى: ﴿ وَإِذَا قُرِىءَ الْقُرْآنُ فَاسْتَمِعُواْ لَهُ وَأَنصِتُواْ لَعَلَّكُمْ تُرْحَمُونَ ﴾ [الأعـراف: 204] فإن الفعل أنصتوا بعد قوله فاستمعوا ليلقي مزيدًا من التأكيد على ضرورة الصمت.

إن عملية السمع لا إرادية ولا قصد فيها، ولا توجيه إليهـا، في حـين أن عمليـة الاسـتماع محاطـة بالقصد والنية، والمستمع يعطي فيها اهتماما خاصا لما تتلقاه أذنه من أصـوات مـع فهـم هـذا الكـلام، وترجمته إلى مدلولات معينة. ومفهوم الإنصات لا يختلف عن مفهوم الاستماع غير أنه يشير إلى درجـة من درجاته، ونوع من أنواعه يتصف بالانتباه القـوي والتركيـز الحـاد، وهـو مـا يمكـن أن يطلـق عليـه الاستماع اليقظ، ولعلنا نلمس هذه المعاني من قول الحق عز وجل ﴿ قُلْ أُوحِيَ إِلَيَّ أَنَّهُ اسْتَمَعَ نَفَرٌ مِّـنَ الْجِنِّ فَقَالُوا إِنَّا سَمِعْنَا قُرْآنًا عَجَبًا {1/72} يَهْدِي إِلَى الرُّشْدِ فَآمَنَّا بِهِ وَلَن نُّشْرِكَ بِرَبِّنَا أَحَدًا ﴾ [الجن : 1، 2] .

فقوله تعالى " إِنَّا سَمِعْنَا..."إشارة إلى عمل الأذن وتلقيها للأصوات ونقلها إلى مراكز السمع، وقوله تعالى " قُرْآنًا عَجَبًا..."إشارة إلى العمليات العقلية التي تشمل:-

التصرف، والتمييز، والفهم، والاستنتاج، والتفسير، والربط بين الأفكار، وخبرة المستمعين، وقوله تعالى " يَهْدِي إِلَى الرُّشْدِ..." إشارة إلى عمليات التقويم والنقد، وقوله " فَآمَنَّا بِهِ وَلَن نُّشْرِكَ بِرَبِّنَا أَحَدًا " إشارة إلى الاستفادة بالمسموع.

ومن العرض السابق يتضح أنه لا يوجد فرق بين الاستماع والإنصات في طبيعة الأداء ، وإنما الفرق في درجة الانتباه، والتركيز وعمقها في استمرار تلك العملية وذلك لأن الاستماع قد يكون وقتيًا أي على فترات متقطعة، أما الإنصات فإنه يستوجب الاستمرار في الإنصات، والتركيز، والمداومة في الاستماع. فالاستماع إلى القرآن والإنصات إليه يتضمن معنى الانتباه إلى ما يقرأ من آيات لتدبر معناها وفهمها وتعلم ما فيها من عقائد وتعاليم وأوامر ونواه وعبر وحكم.. ومعنى ذلك أن الانتباه له أهمية كبيرة في الفهم والتعلم .

أهمية الاستماع:

وتبرز أهمية الاستماع في أنه أولى المهارات اللغوية نشوءًا، إذ يكتسبها الطفل خلال العام الأول من عمره، كما أنها أكثر المهارات اللغوية استخداما طوال حياة الإنسان، وترجع أهمية هذه المهارة لكونها أساس لكل تعلم وتلقي، والاستماع يزيد من مجرد السمع لأنها مهارة إيجابية نشطة تطلب الانتباه، ويصاحبها إدراك وفهم لما يسمع.

والاستماع هو الطريق الطبيعي للاستقبال الخارجي؛ لأن القراءة بالأذن أسبق من القراءة بالعين، وهو عماد كثير من المواقف التي تستدعي الإصغاء والانتباه: كالأسئلة والأجوبة، والمناقشات والأحاديث، وسرد القصص، والخطب والمرافعات، وبرامج الإذاعة ومن ثم فالاستماع هو النشاط اللغوي الأول عند الطفل، وهو ضروري لظهور الكلام والقراءة والكتابة فيما بعد، وعلى هذا يمكن ترتيب فنون اللغة على حسب نموها

الطبيعي عند الأطفال هكذا.. الاستماع، فالكلام، فالقراءة، فالكتابة، وبه يكتسب الطفل العلوم والمعارف، ويرى ابن خلدون "أن الاستماع يعد أبا الملكات اللسانية".

وتظهر أهمية الاستماع في تواصل الإنسان اجتماعيًا لأنه يشكل نوافذ للحصول على المعلومات وتلقي الاستجابات، وكذلك تظهر أهميته في التعلم حيث إن مهارة الاستماع خادمة لكل فنون اللغة وفروعها ، فتظهر أهمية الاستماع في تعلم اللغة لأن اللغة في الأصل محاكاة واعية، وقد حفظ القرآن الكريم بالتلقي والسماع على مدى قرون خلت.

ومن هنا تتضح أهمية الاستماع ودوره في التعليم وخاصة في المدرسة الابتدائية التي يتعلم فيها التلاميذ القراءة والكتابة والتحدث عن طريق الاستماع لما له من المكانة الكبيرة في أسبقيته لفنون اللغة، وكذلك دوره في منا شط الحياة العامة.

والأنشطة اللغوية المتمثلة في الاستماع والتحدث هي التي تمثل الجانب الأكبر من ممارسة اللغة؛ فقد ثبت من أبحاث عديدة أن الفرد يستغرق (70%) من ساعات يقظته في نشاط لفظي يتوزع هذا النشاط بنسب مئوية متقاربة من (11%) من النشاط اللفظي كتابةً و(42%) استماعًا و(15%) قراءةً و (32%) حديثًا .

مكونات الاستماع :

يتضح من العرض السابق أن الاستماع عملية معقدة وليست بسيطة، وأنها تتكون من مجموعة من عناصر مترابطة ومتكاملة، وقد حدد بعض الباحثين مكونات أربعة لعملية الاستماع:

المكون الأول: السمع (listening)، ويعني إدراك تتابع أصوات الكلمات والجمل.

المكون الثاني: الفهم (understanding)، ويعني فهم معاني الكلمات والجمل في السياق المسموع.

المكون الثالث: التقويم (evaluation)، ويعني تقويم المعاني المسموعة والحكم بقبول أو رفض الاتصال ككل.

المكون الرابع: الاستجابة (responding)، ويعني تفاعل المستمع مع الكلام المسموع .

والاستماع عملية معقدة في طبيعتها ومكوناتها وتشمل خمسة مستويات كما يلي:

المستوى الأول: وهو إدراك الرموز اللغوية المنطوقة عن طريق التمييز السمعي.

المستوى الثاني: فهم مدلول تلك الرموز.

المستوى الثالث: إدراك الوظيفة التواصلية أو الرسالة المتضمنة في الرموز أو الكلام المنطوق.

المستوى الرابع: تفاعل الخبرات المحمولة في هذه الرسالة مع خبرات المستمع وقيمه ومعاييره.

المستوى الخامس: نقد هذه الخبرات وتقويمها والحكم عليها في ضوء المعايير الموضوعية المناسبة لذلك.

وهذا التعريف قد ضم عمليات عدة منها:

الإدراك السمعي، والفهم، والتحليل، والتفسير، والتطبيق، والنقد، والتقويم

وإن اختلفت بعض التصنيفات في تحديد مكونات الاستماع، فالعبرة ليست باسم المهارة، ولكن بما تشتمل عليه من عمليات عقلية في مستويات النقد.

معايير الاستماع ومؤشراته

المرحلة الأولى

من الصف الأول إلى نهاية الصف الثالث (1-3)

المعيار الأول: الالتزام بآداب الاستماع وأخلاقياته

يلتزم المتعلم آداب الاستماع وأخلاقياته

العلامات المرجعية	المؤشرات
يتابع المسموع باهتمام	▪ يبدي المتعلم اهتماما لحكاية يستمع إليها. ▪ يركز في أثناء عملية الاستماع. ▪ يواصل الاستماع لنص حتى نهايته.

المعيار الثاني: تعرف الأصوات والكلمات والجمل في النص المسموع

يتعرف المتعلم الأصوات والكلمات والجمل في النص المسموع

العلامات المرجعية	المؤشرات
يميز الوحدات الصوتية المسموعة	▪ يتعرف المتعلم أصوات الحروف العربية عند الاستماع. ▪ يميز بين بعض الظواهر الصوتية (أل الشمسية وأل القمرية - أنواع المد- التنوين). ▪ يحدد الكلمة الجديدة في المسموع.

المعيار الثالث: فهم النص المسموع.

يفهم المتعلم النص المسموع

العلامات المرجعية	المؤشرات
يعطي استجابة مناسبة لما يستمع إليه	▪ يحدد المتعلم الكلمة الناقصة في الجملة المسموعة بعد الانتهاء من الاستماع. ▪ يحدد معاني الكلمات غير المألوفة من سياق النص المسموع ▪ يتخير المضاد الصحيح لبعض الكلمات التي استمع إليها. ▪ يميز الكلمات والجمل الدالة علي المشاعر الإنسانية (كالحزن، السعادة). ▪ ينفذ ما يستمع إليه من تعليمات وتوجيهات مباشرة. ▪ يعبر عن مشاعره بعد الاستماع لقصة مثيرة أو حديث مشوق .

المعيار الرابع: تذوق المسموع ونقده

يتذوق المتعلم المسموع وينقده

العلامات المرجعية	المؤشرات
يبدي رأيه فيما يستمع إليه	▪ يظهر المتعلم إعجابه بالسلوك الحسن لبعض شخوص قصة استمع إليها. ▪ يتوقع نهاية قصته أثناء الاستماع إليها. ▪ يستمتع بسماع الأناشيد والمحفوظات والقصص. ▪ يميز بين ما يتصل بموضوع الاستماع وما لا يتصل به.

المرحلة الثانية

من الصف الرابع إلى نهاية الصف السادس (4-6)

المعيار الأول: الالتزام بآداب الاستماع وأخلاقياته

يلتزم المتعلم آداب الاستماع وأخلاقياته

العلامات المرجعية	المؤشرات
يتابع المسموع باهتمام	▪ يقبل المتعلم على الحديث. ▪ يتفهم الرأي الآخر. ▪ يقدر مشاعر المتحدث في أثناء عملية الاستماع.

المعيار الثاني: تعرف الأصوات والكلمات والجمل في النص المسموع

يتعرف المتعلم الأصوات والكلمات والجمل في النص المسموع

العلامات المرجعية	المؤشرات
يميز بين صيغ الكلمات المسموعة	▪ يربط المتعلم بين الكلمات المسموعة وصورها المكتوبة. ▪ يكون كلمات جديدة على وزن كلمات استمع إليها. ▪ يحدد الكلمات الدالة على المتكلم والمخاطب والغائب. ▪ يحدد الكلمات الدالة على الزمان والمكان.

المعيار الثالث: فهم النص المسموع

يفهم المتعلم النص المسموع

العلامات المرجعية	المؤشرات
يوضح بعض الجوانب في النص المسموع	▪ يختار المتعلم العنوان المناسب لفقرة استمع إليها من بين عدة بدائل. ▪ يحدد غرض المتحدث. ▪ يميز بين الحقيقة والرأي فيما يستمع إليه. ▪ يرتب الأفكار والأحداث الواردة في نص مسموع. ▪ يصف بعض الشخوص أو الأحداث الواردة في قصة مسموعة.

المعيار الرابع: تذوق المسـموع ونقده

يتذوق المتعلم المسموع وينقده

العلامات المرجعية	المؤشرات
يصدر حكما فيما استمع إليه	▪ يظهر المتعلم موقفه من شخصية أو حدث في قصة استمع إليها. ▪ يحكم علي شخوص القصة التي استمع إليها. ▪ يحدد مواطن الجمال فيما يستمع إليه. ▪ يدرك المتناقضات في المسموع. ▪ يقارن بين العبارات التي تحمل معاني متعارضة أو متقاربة.

المرحلة الثالثة

من الصف السابع إلى نهاية الصف التاسع (7- 9)

المعيار الأول: الالتزام بآداب الاستماع وأخلاقياته

يلتزم المتعلم آداب الاستماع وأخلاقياته

العلامات المرجعية	المؤشرات
يستجيب إلى ما يستمع إليه	▪ يظهر المتعلم اهتماما ملحوظا في متابعة المسموع. ▪ ينصت إلى مضمون المسموع. ▪ يتخير الوقت المناسب لإبداء رأيه فيما يستمع إليه.

المعيار الثاني: تعرف الأصوات والكلمات والجمل في النص المسموع

يتعرف المتعلم الأصوات والكلمات والجمل في النص المسموع

العلامات المرجعية	المؤشرات
يميز الأساليب اللغوية المسموعة	▪ يتعرف المتعلم أنماط الأساليب اللغوية الواردة في نص مسموع. ▪ يحدد مكونات بعض الأساليب اللغوية الواردة بنص . مسموع(كالاستفهام ، والنداء ، والتعجب). ▪ يصوغ بعض الأساليب اللغوية في ضوء ما استمع إليه.

المعيار الثالث: فهم النص المسموع

يفهم المتعلم النص المسموع

العلامات المرجعية	المؤشرات
يفسر ما يتصل بالمسموع من دلالات	▪ يفسر المتعلم كلمات جديدة في ضوء سياقها المسموع. ▪ يستنتج الأفكار الرئيسة في نص مسموع. ▪ يحدد التفاصيل الداعمة لفكرة في النص المسموع. ▪ يلخص ما استمع إليه.

المعيار الرابع: تذوق المسـموع ونقده

يتذوق المتعلم المسموع وينقده

العلامات المرجعية	المؤشرات
يعلـــل سر انفعالـــه بـــالنص المسموع	▪ يميز المتعلم بين الآراء المتعددة في نص مسموع. ▪ يبدي رأيه فيما استمع إليه مدعوما بالأدلة. ▪ يوضح نوع الانفعال فيما يستمع إليه. ▪ يحدد مواطن الجمال فيما يستمع إليه من شعر ونثر. ▪ يصف مشاعر وانفعالات المتحدث. ▪ يقترح نهاية لحكاية خيالية استمع إليها.

المرحلة الرابعة

من الصف العاشر حتى نهاية الصف الثاني عشر

المعيار الأول: الالتزام بآداب الاستماع وأخلاقياته

يلتزم المتعلم آداب الاستماع وأخلاقياته

العلامات المرجعية	المؤشرات
يعي مقتضيات موقف الاستماع	▪ يُشعر المتعلم محدثه باحترامه. ▪ يعطي انطباعا مناسبا لمحدثه. ▪ يستمع بموضوعية.

المعيار الثالث: فهم النص المسموع

يفهم النص المسموع

العلامات المرجعية	المؤشرات
يحدد العلاقات في المسموع	▪ يستنتج علاقة السبب بالنتيجة . ▪ يحدد الاتجاه الفكري للمتحدث ة. ▪ يفهم الدلالات غير المباشرة التي يوحي بها النص المسموع . ▪ يفسر الإيماءات والإشارات وتعبيرات الوجه لمحدثه في موقف حي (لغة الجسد) . ▪ يوضح الفروق الدقيقة بين معاني كلمات استمع إليها .

المعيار الرابع: تذوق المسموع ونقده

يتذوق النص المسموع وينقده

العلامات المرجعية	المؤشرات
يقوم المادة المسموعة	▪ يحدد مدى الموضوعية في المسموع. ▪ يحكم على الأدلة المتضمنة في النص المسموع. ▪ يبين علاقة المجاز بالمعنى. ▪ يقيِّم أداء المتحدث. ▪ يكتشف التناقش فيما استمع إليه

ومن العرض السابق يتضح أن الاستماع يتطلب الاندماج الموجب من قبل المستمع، ولذلك فالاستماع المثمر ليس مجرد التلقي السلبي دون تفاعل، بل يحتاج إلى توظيف القدرات اللغوية المختلفة فيفحص، ويدعم، ويعترض، ويفند، ويستوعب، وينقد، ويستنتج من النص المسموع الأفكار والحقائق، وتدوين الملاحظات في بعض الأحيان.

أسس تدريس الاستماع:

إن تدريب الطفل على الاستماع يبدأ منذ الطفولة المبكرة عن طريق الحكاية، ولذلك فإن المادة التي يتم التدريب عليها هي المركب الأساسي للبرنامج اللغوي.

فالانتباه مطلب رئيس لسماع الرسالة وتفسيرها، فيجب على المعلم جذب انتباه الأطفال أثناء تدريبهم على الاستماع.

والمعين الرئيس للانتباه هو حذف عوامل التشتيت التي يجب تجنبها وتلافيها عند تدريس الاستماع. فالاستماع، الجيد يتطلب الاستفادة الكاملة بالتفاصيل، حتى يمكن فهم الفكرة الأساسية فهما كاملاً .

فمهارة الاستماع سابقة في اكتسابها لبقية المهارات اللغوية الأخرى، من نماذج تدريس الاستماع نموذج كيلوج "Kellogg model" الذي اقترحه أحد الباحثين المعنيين بنظرية الاستماع وتدريسه ويدعى "pose lamb" ويعرض فيه عملية الاستماع، وأنها تتطلب مستويات ثلاثة وهي:

المستوى الأول: الحدة السمعية: وهو مستوى الاستقبال الفسيولوجي للأصوات من خلال العصب السمعي، ويتطلب أن تكون الأذن خالية من العيوب العضوية، وهو مستوى ضروري لما بعده.

المستوى الثاني: التمييز السمعي: ويتطلب هذا المستوى أن تكون الأذن والعقل قادرين على تمييز التشابهات، والاختلافات، وهو مستوى أساسي للدخول في المستوى الثالث من مستويات الاستماع وهو الفهم، استناداً إلى النتائج التي انتهى إليها عمل الأذن والمخ في المستوى الثاني.

المستوي الثالث: الاستيعاب:

حيث يتجاوز العقل تمييز التشابهات والاختلافات إلى استيعاب المعنى وفهم الاختلافات ، في ضوء الخبرات السابقة. ويمر الاستماع عند هذا المستوى بأربع مستويات للفهم تطلب أربع عمليات عقليه هي :

- مستويات الاستدعاء (عمليات التذكر) .
- تحليل المسموعات (عمليات التفكير الاستنباطي) .
- تركيب المعاني في المسموعات (عمليات التفكير الاستقرائي) .
- تطبيق المعاني في المسموعات (عمليات الاستنباط والاستقراء معًا) .

ويلاحظ على هذا التصنيف لعملية الاستماع ما يلي:

- أنه اشتمل على جانب حسي ثم جانب حسي عقلي (المستوى الثاني) .
- خص المستوى الثالث بفهم المسموع وضم هذا المستوى عمليات عقليه هي:

- التذكر (الاستدعاء)، التحليل، التركيب، التطبيق.
- لم يتناول عملية نقد المسموع وتقويمه وإصدار الأحكام .

وهذا ما نجده أيضا عند " ترنر" turner حيث رأت أن الاستماع يتضمن عمليات ثلاث، ولم تتضمن مستويات النقد أو التقويم أو إصدار الأحكام، إذ ترى أن الاستماع يمر بثلاثة مستويات هي: الانتباه للمسموع، وفهمه، وتفسيره.

ثانياً - مهارات الاستماع وأنواعه:

1- مهارات الاستماع: listening skills :

تختلف مهارات الاستماع من مرحلة تعليمية إلى مرحلة تعليمية أخرى، وذلك حسب المرحلة العمرية التي تهدف إلى تنمية مهارات الاستماع لدى أفرادها، وتتكون مهارة الاستماع بصفة عامة من شقين أساسيين هما:

- **جانب حسي حركي**: ويتعلق بطريقة الجلوس، وتركيز الانتباه، واتخاذ الأوضاع المناسبة للإنصات الجيد، واحترام الصمت الواجب، وعدم مقاطعة المتحدث أو الانشغال عنه.
- **جانب معرفي** ويتضمن:
- **الإدراك السمعي:**

عن طريق إمكان ترتيب الجمل أو الكلمات، طبقًا لتلقيها، والتعرف عليها وعلى مصادر الأصوات، وإدراك الأصوات الخافتة .

- **التمييز السمعي:** عن طريق تنمية مهارة تمييز الأصوات، والاختلافات فيما بينها .
- **التخيل السمعي:** عن طريق تخيل أصوات بعض المصادر الصوتية بمجرد رؤيتها، أو تخيل المصادر بسماع أصواتها.

ويوجد عديد من الأنشطة للتدريب على مهارة الاستماع في برامج رياض الأطفال، وكذلك في بعض الدراسات الخاصة بالاستماع.

ويؤكد "فهيم مصطفي" أهمية بعض مهارات الاستماع، وأنها لا يستغني عنها أي برنامج تعليمي ومنها:

- تذكر الخبرات السابقة
- استخراج الأهداف، واستخلاص النتائج
- الرجوع إلى مصادر المعلومات المرتبطة بموضوع الحديث

وتقسم مهارات الاستماع إلى أربعة أنواع رئيسة هي كما يلي:

- مهارة التمييز السمعي
- **مهارات تتعلق بالفهم الحرفي والضمني وتشمل:**
  - تعرف معاني الكلمات من السياق .
  - تحديد الفكرة الرئيسة .
  - تحديد الأفكار الفرعية .
  - الاستنتاج .
  - تحديد الأفكار وفقاً لتتابعها في الحديث .
- **مهارات تتعلق بالقدرة على التفسير وتشمل:**
  - تعرف دافع المتحدث واتجاهه .
  - بيان معنى الصور الإجمالية والأخيلة .
- **مهارات تتعلق بالتقويم وتشمل:**
  - التنبؤ .
  - تعرف مدى كفاية الأفكار أو نقصها .
  - تمييز الحقيقة من الرأي .
  - التمييز بين الاستعمال الصحيح وغير الصحيح (فتحي أبو شعيشع، 1987) .

وتوصل " ياسر بدوي " في دراسته إلى قائمة مهارات الاستماع وهي كما يلي:

- تحديد الفكرة الرئيسة للمسموع .
- تحديد الأفكار الفرعية للمسموع .
- تعرف معاني الكلمات من السياق .
- تذكر تتابع الأفكار وتسلسلها .

والاستماع هو فن اللغة الأول، وهو مهم في إكساب الطفل القدرة اللغوية العامة في كل الفنون والفروع ومن مهاراته ما يلي:

- قدرة التلميذ على التحدث بما سمعه .
- تعرف الكلمات والجمل والعبارات المسموعة .
- تلخيص المستمع للأفكار .

أنواع الاستماع: listening kind

هناك تقسيمات عديدة للاستماع، وهذه التقسيمات تختلف باختلاف الهدف من الاستماع ، فهناك استماع لحل مشكلة، واستماع للدرس، واستماع لتمضية أوقات الفراغ ، واستماع خاطف. كما أنه يوجد أربعة أنواع للاستماع أو الإنصات وهذه الأنواع هي: الهامشي والتقديري والانتباهي والتحليلي .

الإنصات الهامشي:

وهو الاستماع العرضي الذي يتم عندما يكون الطفل منهمكاً في نشاط ما ويستمع بطريقة هامشية لشيء ما.

الإنصات التقديري:

وهو الاستماع الذي يقوم به الطفل وبتركيز، لأنه يريد أن يستمتع به، وإن كان الطفل لا يبذل مجهودًا لفهم أو إدراك ما يسمعه ولكن يقدره.

الإنصات الانتباهي:

وهو الاستماع الذي يركز الطفل فيه انتباهه بقصد وإدراك لما يسمع، لذا فإن الطفل يبذل جهدًا ذهنيًا، لكي يتابع ويفهم ما يقال.

الإنصات التحليلي:

وهو الاستماع الذي يشترك فيه الطفل في الحوار ولو الإجابة عن سؤال يوجه إليه، أو ينفذ تعليمات صدرت إليه.

وهناك من يقسم الاستماع إلى الأنواع الآتية:

الاستماع التحصيلي:

ويتضمن هذا النوع تركيز الانتباه في المادة المسموعة، وربط الأفكار بعضها ببعض، وتحديد معنى المسموع من السياق، وتصنيف الحقائق، وتنظيمها، وبيان أوجه الشبه فيها ثم التفريق بينها، ومعرفه الأسباب والعلل المعروضة، وكذا الأدلة، والمقدرة على استخراج النتائج من هذه الأدلة.

الاستماع من أجل المتعة والتقدير:

ويتضمن الاستماع بمحتوى المادة المسموعة، وتقدير ما يقدمه المتكلم، والاستجابة التامة له ، وتحديد منهج المتكلم في التحدث وميزانه، والتأثر بصوت المتحدث والاندماج معه شعوريًا بل والتأثر بمنظره العام، وهيئته، ونبرات الصوت المنبعثة منه.

ويدخل **تحت هذا النوع الاستماع من أجل التذوق:**

وليس ذلك في مجال الكلمة فقط بل في مجال النبرة والنغمة أيضا.

الاستماع الناقد:

هو استماع يقوم على أساس مناقشة ما سمع من المتحدث وإبداء الرأي فيه إما معه، وإما عليه.

ويتضح مما سبق كثرة وتنوع أنواع الاستماع، وتختلف هذه الأنواع حسب الغرض منها، وسوف نتناول نوعين من الاستماع وهما الاستماع الاستيعابي والاستماع الناقد، ونفصل ذلك على النحو التالي:

ثالثًا - الاستماع الاستيعابي:

هو قدرة التلميذ على التمييز بين الأصوات المختلفة واستيعابها، وفهم الأسئلة التي توجه إليه فهماً واعياً. ويعرف بأنه قدرة التلميذ على تنظيم المواد المسموعة بحيث يستطيع فهمها، وتجزئتها إلى عناصرها، وإعادة صياغتها بأسلوبه الخاص. ويمكن وضع تعريف للاستماع الاستيعابي يلاءم البحث الحالي أنه:

قدرة التلميذ على تحليل وتفسير المواد المسموعة بفهم وإدراك وتركيز، وتجزئتها إلى عناصرها بهدف فهم الأحداث والمواقف، واسترجاعها، وتوظيفها بإعادة صياغتها بأسلوبه الخاص. وإعادة صياغة المعلومات تكون بلغة المستمع الخاصة، وتسجل على ورق أو شريط مسموع في نص جديد يضارع النص الأصلي.

أهمية الاستماع الاستيعابي:

الاستماع الاستيعابي مهارة حقيقية يمكن تحسينها، و التلميذ الذي يتقن هذه المهارة يمكنه الحصول على درجات مرتفعة في كل منهج يقوم بدراسته.

ولهذا فإن الطالب يعبر عن موضوع ما بلغة مختلفة عما ذكر بها، ويقوم بترجمة الفكرة وصياغتها من خلال ما سمعه واستوعبه، أو قرأه و فهمه. واستيعاب الطالب وفهمه يعني القدرة على تتبع التعليمات السهلة والمعقدة، وكذلك القدرة على تفسير الأشكال التوضيحية: كالخرائط، والجداول، والقوائم، والرسوم البيانية، والصور والمخططات.

ومما يؤكد مهارة الاستماع الاستيعابي ما قامت به بعض الدراسات منها: دراسة لندا وجان (Linda, Jan (2002، التي بحثت إلى أي حد يمكن استخدام بيئات مدعمة بالوسائل المتعددة في تحصيل الفهم الاستماعي والاستيعابي، وأوضحت أن الوسائل

المصورة، والمكتوبة تمكن التلميذ من زيادة مفردات جديدة، وفهم الحديث الشفوي، ودراسة جنثر ginthor (2002)، التي اهتمت بالتعرف على أثر المثيرات البصرية في الاستماع الاستيعابي.

ويوجد ترابط بين الاستماع الاستيعابي والناقد لأن الاستماع لا ينفصل عن الفهم والاستيعاب، ولا عن التفسير والتقويم، فكل مستمع لا بد أن يفهم ما يقال، ويفسر المعاني الظاهرة والباطنة فيه، ثم لا بد له أن يتخذ من المسموع موقفاً ليحكم عليه سواء أكان ذلك بالجودة أم بالرداءة، بالاتفاق معه أم بالاختلاف بشأنه وعليه أن الاستماع الاستيعابي أسبق من الاستماع الناقد؛ لأن المستمع يفهم الرسالة أولاً ويستوعبها ثم ينقد، ويحلل، ويفسر، ويناقش، ويحكم على المسموع.

للاستماع الاستيعابي أهداف ومقاصد لابد من توافرها حتى يستطيع المستمع فهم الرسالة واسترجاعها عندما يريد. ولذلك فإنه يلزم على المستمع استيعاب وفهم التراكيب اللغوية المنطوقة من أجل فهم المعاني التي يقصدها المتحدث، ويرمى إليها ومن الثابت في هذا المقام فهم الكلمات والجمل، وما خلف العبارة من مغاز، وتلخيص المستمع للأفكار الرئيسة والفرعية، ويكون ذلك من خلال الخبرة الإنسانية، والخلفية الثقافية للفرد ومن هنا فإن الاستماع الاستيعابي يجعل الطفل قادرًا على:

- فهم الأسئلة التي توجه إليه.
- تذكر المادة المسموعة.
- التمييز بين الأصوات المختلفة.

ومن خلال فهم الأسئلة، وتذكر المسموع، والتمييز بين الأصوات المختلفة يمكن ربط المقاطع الأولى بالمقاطع الأخيرة، وترتيب عناصر المادة المسموعة، حتى يتم استرجاع المسموع من خلال العمليات العقلية.

العلاقة بين الاستماع والاستيعاب:

توجد حقيقة مسلمة لابد من ذكرها وهي أن الاستماع يحتاج إلى نية وقصد وتركيز وملاحظة، والاستيعاب يحتاج إلى وعي وفهم وإعادة ترتيب لعناصر المادة المسموعة. ومستوى الفهم عند (بلوم) يشير إلى قدرة المتعلم على استقبال المعلومات والاستفادة منها، وكذلك قدرة المتعلم على القيام بعمليات الفهم والاستيعاب عندما يتمكن من إعادة صياغة موضوع ما أو فكرة معينة أو حقيقة علمية محددة بعباراته وأسلوبه الخاص، أو تفسير ما تعلمه، وتلخيص الأفكار الأساسية الواردة به.

فالهدف الأساسي من الاستماع هو تحقيق الاستيعاب؛ وبالتالي الاستيعاب هو الثمرة المرجوة من الاستماع، والاستيعاب له أنواع وأهداف وهي:

- الاستيعاب المعرفي: و يهدف إلى الإلمام المعرفي بالمادة المسموعة لتحقيق أحد المستويات المعرفية (التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم) .

- الاستيعاب الوجداني: ويهدف إلى التأثير النفسي والعاطفي على المستمع من المادة المسموعة .

- الاستيعاب السلوكي: ويهدف إلى التغيير السلوكي على المستمع من المادة المسموعة .

ويقوم المعلم بطرح الأسئلة على التلاميذ حول القضايا والمواقف والمشكلات، مما يجعلهم قادرين على التفكير السليم واستيعاب الحقائق والأفكار، والمعلم كذلك يستطيع تنمية مهارة الاستيعاب لدى تلاميذه بأن يزودهم بالآراء، ومقابلة وجهات النظر المختلفة حول موضوع أو قضية.

ومن الأمور المهمة التي يجب أن يضعها المعلم في الاعتبار عندما يريد تنمية مهارة الفهم والاستيعاب لدى الأطفال ما يلي:

- تدريب الطفل على نطق الحروف والكلمات نطقًا سليمًا ، وإخراج الحروف من مخارجها الأصلية.

- تدريب الطفل على حسن الإصغاء إلى الكلمات الجديدة، لكي يصبح قادرًا على تكرارها بعد سماعها.

- تدريب الطفل على الانتباه المركزي عندما يستمع لأحداث القصة سواء أكانت مسموعة أم مرئية.

- تدريب الطفل على التركيز وربط الأفكار بعضها ببعض.

فإذا أدرك المعلم أن الغرض الأساسي من الاستماع وتدريسه هو استيعاب الطفل لما يقال معرفيًّا ووجدانيًّا وسلوكيًّا. أدرك أن عليه دورًا كبيرًا في إنجاح هذا الدرس، وتنمية هذه المهارة في طلابه (عبد الرحمن الخميس، د.ت، 11) .

وقد أشارت نتائج دراسة Mary Ann الأثر الإيجابي في تأثير التدريبات السمعية، والخطاب الموجز في زيادة الفهم وتحسين الاستماع الاستيعابي وتنميته لأطفال التعليم الأساسي. (Mary Ann ،1975) .

وحتى يتم استيعاب ما يسمعه التلاميذ وفهمه توجد بعض العوامل التي تساعد على ذلك وهي كما يلي:

1 – العوامل البيولوجية: فالطفل إذا كان جوعانَ أو عطشانَ لا يستطيع استيعاب وإدراك ما يستمع إليه.

2- العوامل النفسية: مثل توتر التلميذ واضطرابه فهذا يؤدي إلى عدم الفهم.

3- عدم تشتيت التلميذ: وهي العوامل التي تعمل على توزيع الانتباه، وتشتيت ذهن المستمع مما يؤدي إلى عدم التركيز مع المتحدث.

4- الكشف الدوري على التلميذ: وذلك لمتابعة صحة التلاميذ، وخاصة السمع واكتشاف حالات الضعف والقصور وعلاجها.

5- بيئة الطفل: وتتمثل في تهيئة المنزل لذلك بإحضار القصص وسردها على أذهان الأطفال ، فيكوِّن حصيلة لغوية، ومن ناحية أخرى ينبغي إلحاق الأطفال بدور الحضانة ؛ لتعويدهم على النظام وحسن الاستماع.

رابعًا - الاستماع الناقد:

اختلف المختصون في تحديد مفهوم الاستماع الناقد، وقد نظر البعض إلى الاستماع الناقد على أنه تحليل لما هو مسموع، بينما رأى البعض أن الاستماع الناقد يشتمل على مستويات مختلفة، ولا يقتصر على تحليل الرسالة المنطوقة فقط، بل يتضمن التحليل، والتفسير، والنقد والتقويم فالاستماع الناقد عملية معقدة، تستند إلى اللغة المنطوقة، وتتطلب في مجملها الانتباه المقصود، والملاحظة المركزة، والجهد الموجة، لممارسة عمليات عقلية عليا تتطلب التحليل والتفسير، والنقد، والتقويم لما هو مسموع والاستماع الناقد عبارة عن استماع قائم على التفكير الناقد، بمعنى الاستماع الذي يكون فيه المتعلم قادرًا على التفكير لما يستمع إليه، فيحلل ويفسر ويقوم بتفكير ناقد دون استهواء.

ويمكن أن نضع تعريفًا للاستماع الناقد أنه استماع قائم على التفكير الناقد، ولا يقف المرء من ورائه على الفهم، والتحليل، والتفسير، بل يتعدى ذلك إلى مقارنة ما سمعه بما يراه ويعتقده من خلال الخبرات السابقة، ويقوم على أساس مناقشة المسموع، وإصدار الحكم له أو عليه .

أهمية الاستماع الناقد:

ترجع أهمية الاستماع الناقد وضروراته إلى ما يلي: شكوى جامعاتنا حيث عجز كثير من الطلاب عن تتبع الأساتذة المحاضرين وكتابة خلاصة ما يسمعون من المحاضرات، ومن الواضح أن كثيرا من طلاب الجامعات لم يهيئوا لمثل هذه المواقف الاستماعية الطويلة، ولم يتعهدهم أساتذتهم في المراحل التعليمية السابقة بالتدريب على الاستماع والتركيز وتلخيص ما يسمعون، وخاصة في المراحل الابتدائية. وهذا يؤكد أن النقص في مهارات الاستماع يعد من الأسباب الأساسية للإخفاق في التعليم الجامعي، ومن ثم يتطلب ذلك العناية بالاستماع الناقد كمهارة أساسية للنجاح في التعليم الجامعي وما يتطلبه من قدرات استماعية عالية .

فالتسلح بمهارة الاستماع الناقد تنقل المستمع إلى مركز إصدار القرار، ولن يحدث هذا إلا إذا كان المستمع قادرا على أن يستمع فيفهم ويحلل ويفسر ويوازن وينتقد، ويقوم ما يستمع إليه، وما يقرؤه بموضوعية تامة ودون تحيز في ضوء خبرته وكل هذا يحتم على المواطن الذي تعددت اهتماماته بما يجري في وطنه، الذي يقع تحت تأثير القنوات الفضائية، والإذاعات الأجنبية، وما تحمله من أحداث وأخبار وتحليلات متحيزة، وغير متحيزة وتؤثر عليه سياسيًّا واقتصاديًّا وعسكريًّا ونفسيًّا أن يستمع جيدًا لما يجري حوله، ويتأمل ويتفكر بنقد وفهم ووعي.

ومن هنا فإن تعرض الإنسان لكثير من الإغراءات والتأثيرات من أجهزه الإعلام المسموعة والمرئية والمقروءة، يحتم عليه أن يستمع باهتمام وتركيز حتى يميز الغث من الثمين، والصواب من الخطأ، ففي ضوء التدفق المعلوماتي الذي يمثل سمة من سمات عصر العولمة، ينبغي أن يكون الفرد قادراً على التحليل والنقد، ليستطيع التمييز والحكم على الأشياء بدقة وموضوعية؛وبذا يرفض الفرد أخذ الأمور على علاتها دون فحص أو تدقيق واستماع ناقد .

وبناء على كل ما تقدم يمكن القول: إن الفرد ينبغي عليه أن يستوعب جيدًا، ويستمع استماعًا واعيًا ناقدًا لما يقال، وهذا يقتضي أن يستمع الشخص أكثر مما يتكلم؛ حتى يستطيع أن يفهم ما يقال ومن ثم المناقشة، وإبداء الرأي، والحكم على المسموع، وخاصة في العصر الذي نحياه، الذي يتطلب الحد الأعلى من مهارات الاستماع.

مهارات الاستماع الناقد:

يقع الإنسان تحت تأثير عديد من أجهزة الإعلام المسموعة والمرئية والمقروءة، فضلاً عن شكوى مدارسنا من عدم الاهتمام بتعليم مهارات الاستماع الناقد فلا يستطيع أن يحدد موقعه من كل هذا، وكان لزامًا أن يفكر تفكيرًا ناقدًا حتى يزن الأمور جيدًا.

فالاستماع الناقد عملية تتضمن مهـارات فرعيـة تتكامـل فـيما بينهـا، وتـستند إلى بعـضها وهـي مهارات يقصد منها تدريب التلاميذ على تحليل المسموع ونقده وتقويمه، ولا يتم ذلك بمعزل عن مهـارات الاستماع الأساسية، ومهارات الاستماع الناقد تتمثل فيما يلي:

- استخلاص الأدلة من المسموع.

- تحديد ما ليس وثيق الصلة بالموضوع.

- تحديد غرض المتحدث.

- استنتاج المقارنات: التشابه أو الاختلاف .

- ربط السبب بالنتيجة.

- افتراض النتائج والتنبؤ بها.

- الحكم على المسموع.

ومهارات الاستماع الناقد مهـارات عليـا تعتمـد عـلى التفكير الناقـد وتتـضمن مهـارات التمييـز والتفكير الاستيعابي، والحكم على صدق المحتوى، وتقويم المحتوى، ومنها ما يلي:

- التعرف السمعي على المادة المسموعة مع التفكير والتدبر.

- وإدراك العلاقات من جزيئات المادة المسموعة عن طريق التحليل والتفسير.

- النقد في ضوء معايير علمية وموضوعية.

- التفكير الاستيعابي.

- استخلاص المعنى من نبرات الصوت.

- التنبؤ بالنتائج من خلال تسلسل الأحداث المسموعة.

- التعرف على التناقضات في المعاني والأفكار في النص المسموع.

- التمييز بين الآراء الشخصية للمتحدث وبين الحقائق الثابتة.

- النقد لطريقة التعبير عن المعنى المطلوب من حيث صحة العبارة، ووجود الصوت والمشاعر المطلوبة للموقف السمعي.

- تقويم صحة المعلومة تمهيدًا لإصدار الحكم .

ومن هنا تتضح أهمية تعليم الاستماع الناقد ومهاراته؛ ليكون الطفل مجهزاً ليخوض معترك الحياة واعيًا ومدركًا لما يحدث حوله، وخاصة في عصر التكنولوجيا والتقدم العلمي المذهل.

الاستماع الناقد والتفكير الناقد:

يتضمن النشاط العقلي عدة عمليات يمارسها المستمع، فالمستمع الناقد يمارس عمليات التفكير على ما يسمعه، وكذلك القاريء الناقد يقوم بتحليل ما يقرؤه ويبدي رأيه فيه ومناقشته، والاستماع هو القاسم المشترك بين مختلف فنون اللغة. والاستماع الناقد يقوم على أساس مناقشة ما سمع من المتحدث، وإبداء الرأي فيه إما معه وإما عليه. ويرى البعض أنه لا فرق بين الاستماع الناقد والتفكير الناقد في العمليات العقلية التي يمارسها المستمع الناقد حيث يؤكد (dle)على أن الاستماع الناقد هو التفكير وتطبيق عمليات النقد على رسالة ما، بهدف الوصول إلى الحد الأقصى من الفهم لما يقوله المتحدث هو بهذا يراد ف بين الاستماع الناقد والتفكير الناقد ويجعلهما متساويين.

والقراءة الناقدة يقوم فيها القارئ بتحليل ما يقرأ، وإبداء الرأي فيه ومناقشة الاتفاق مع ما يقرأ أو الاختلاف معه.

ويمكن القول: إن الفرد يقوم أثناء القراءة الناقدة (بتحليل وتفسير ما سمعه وتقويمه) ، وكذلك فهم ما يقرؤه ومناقشته.

والتفكير نشاط عقلي يهدف إلى غايات محددة في إدراك العلاقات ويستعين فيها الفرد بالوسائل التي تنتهي به إلى تكوين معاني أو مفاهيم، وهذه الأنشطة العقلية تقوم على التمييز والتعميم. فالتفكير هو مجرى من المعاني والصور الذهنية والرمزية والعقلية التي يقتضيها موقف للوصول إلى نتيجة ما ، وإعادة تنظيم الخبرات الماضية في تركيب جديد.

فالتفكير له ثلاثة مستويات تتمثل في الآتي:

- المستويات الدنيا: وتتضمن التذكر، وإعادة الصياغة.

- المستويات الوسطى: وتتضمن طرح الأسئلة ، والتوضيح ، والمقارنة ، والتطبيق ، والترتيب ، والتصنيف ، والتفسير ، والاستنتاج ، والتنبؤ ، والتمثيل ، والتخيل ، والتشخيص ، والتحليل ، والتصميم .

- المستويات العليا : اتخاذ القرار ، والتفكير الناقد ، وحل المشكلات ، والتفكير الابتكاري ، والاستماع الناقد .

وأثبت ريسنك (Resnaick 1987) أن مهارات التفكير العليا تظهر بصورة أكثر وضوحاً من خلال الأنشطة العقلية التي تقدم لتلميذ المرحلة الابتدائية فيقوم بعمل استنتاجات، واستخدام المعلومات لتفسير ما يسمع ويقرأ، وهو ما يعني إعادة ترتيب المعلومات لتقديم تفسير جديد.

وتعتبر أفضل وسيلة لتنميه التفكير الناقد لدى الطفل والاستفادة من الخبرات المتاحة، هي تدريب حواسه؛ لتنمية الإدراك الحسي عنده، والاستماع جزء من هذه الحواس ؛ فالإنسان كائن حي يتميز عن غيره من الكائنات بالقدرة على التفكير، ومعظم تعريفات التفكير تؤكد أنه سلوك ونشاط يقوم به الفرد كي يصل إلى حل مناسب للمواقف المشكلة؛ وذلك عن طريق تحديد المشكلة، وتحليلها، والوقوف على معالمها الرئيسة. ولهذا أصبحت مهارات التفكير وحل المشكلات واتخاذ القرارات مهمة جدا في حياة الطلاب، إذ تساعدهم في تعاملهم مع مشكلات الحاضر والمستقبل، وممارسة جميع المهارات من القراءة الناقدة والاستماع الناقد، والتفكير الناقد وغيرها يشكل خيطًا متصلاً لا ينقطع طيلة فترة الدراسة.

ومن هنا يمكن القول: بأن التفكير الناقد أعم من الاستماع الناقد والقراءة الناقدة، إلا أنه أشمل في شتى مجالات التواصل، وهو المظهر المنطوق، وهذا ما تؤكده دراسة

"مايورانا "Maiorana التي استهدفت تزويد المعلمين بالقدرة على تدريس موضوعات متنوعة، لتلاميذهم بطريقه مثيرة، تنمي لديهم التفكير الناقد، بما يشتمل عليه من مهارات: القراءة الناقدة، والاستماع الناقد، والكتابة الناقدة، والتحدث الناقد، وهي بهذا تؤكد أن فنون اللغة الناقدة تصب على مظاهر التفكير الناقد وأنماط له. ومن خلال ما سبق يمكن القول: أن التفكير الناقد هو الكل، وجميع المهارات الأخرى تابعة له وأجزاء منه. فالاستماع الناقد والقراءة الناقدة جزء من التفكير الناقد، وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى المعلمين، وتدريبهم عليها من خلال: القراءة الناقدة والاستماع الناقد، والبلاغة وقواعد اللغة يساعد في تنمية مهارات الاستماع الاستيعابي والناقد لدى التلاميذ.

المعلم وتنمية مهارة الاستماع الناقد:

المعلم هو المرشد الأول للعملية التعليمية، فهو الذي يبني ويوجه ويعلم، وهذا يحتم عليه أن يكون متميزًا في عمله باحثًا عن الجديد، مطورًا لأدائه، مخلصًا في عمله يعلم تلاميذه النقد البناء ومن ثم يتحتم على المعلم ما يلي:

- تدريب التلاميذ على الاستماع المثمر والجاد، فيساعدهم على حسن الإصغاء والاستجابة الفعالة ، ومتابعة المتحدث .
- ينبه طلابه إلى ضرورة تذكر الخبرات السابقة لديهم، ثم ربطها بالخبرات الحالية، التي يمكن اكتسابها من خلال النشاط الذي يستمعون إليه .
- تدريب الطلاب على الرجوع إلى مصادر المعلومات المرتبطة بموضوع الحديث المسموع ، ليساعدهم ذلك على تنظيم أفكارهم .
- تدريب التلاميذ على تدوين الملاحظات أثناء الاستماع وكتابة التلخيص .

والمعلم المتميز عند قراءته لموضوع أو سرد قصة يجب عليه ملاحظة ثروة الطالب اللغوية ، أو سرعته في تمييز الكلمات وقدرته على التركيز، وتتبع المسموع في فهم، ويستحسن للطالب أن يعيد حكاية ما تبقى في ذهنه مما سمع ويناقش فيه.

ومما يوضح دور المعلم المهم في تعليم مهارات الاستماع الناقد، وتعلمها ما أكدتـه الدراسـات في دور المعلم كنموذج، وأنه عامل أساسي في المناقشات وفي تنظـيم التفاعـل وإدارتـه. ويمكـن القـول: إن المعلم يقع عليه العبء الأكبر في تهيئة جـو الاسـتماع للطفـل، والمنـاخ المناسـب لـه بـأن يـسيطر عـلى التلاميذ، ويزيل عوامل التشتيت، ويدربهم على حـسن الإصـغاء، وتـدوين الملاحظـات أثنـاء الاسـتماع . ومن المهم أيضاً أن يجعل المعلم التلميذ محور العملية التعليمية، بأن يعـوده عـلى النقـاش والمحـاورة والاستماع الواعي الناقد، ويبدي رأيه فيما يستمع إليه، وينتقد ويحلل، ويفسر.

خامسا - تنمية مهارات الاستماع

إن المعلم الذي يهتم بتنمية مهارات الاستماع لديه، لاشك أنه سيفهم طبيعة المتعلمين فيما بعـد ويمكنه مساعدتهم في ممارسة تعليمهم الاستماع فتنمية مهارات الاسـتماع وخاصـة الاسـتيعابي والناقـد تعمل على إدراك وفهم التلاميذ للبيئة المحيطة بهم؛ ومـن ثـم يـسهل التعامـل معهـا، وكـذلك يمكـنهم التعامل مع المقررات الدراسية بيسر وفهم، ومن ثم التقدم في مراحل التعليم.

وتتكون المهارة من ثلاثة مكونات أساسية:

- **مكون معرفي**: وتتطلب المهارة جوانب معرفية وعمليات عقلية وأول هذه المستويات هو الإدراك.
- **المكون الوجداني الانفعالي**: وهذا المكون قابل للاكتساب والتعديل والتغيـير وهـو مـرتبط بالمكونـات الأخرى للمهارة.
- **المكون السلوكي والأدائي**: وهو مكمل للمكون المعـرفي، والأداء هـو مـا يـصدر عـن الفـرد مـن أفعـال سلوكية قابلة للملاحظة وينقسم الأداء إلى: أداء عادي وأداء ماهر.

وتتلخص خصائص المهارة ، ومنها الاستماع ، فيما يلي:

– سرعة القيام بالعمل بشكل أوضح مما كان يقوم به قبل التعلم والتدريب.

– النقصان المتدرج في عدد الأخطاء التي ترتكب.

- هبوط التوتر العضلي الذي كان يوافق المحاولات الأولى.

- الاستغناء عن الحركات الزائدة باستمرار التدريب.

- ازدياد الاهتمام بالعمل والسعي نحو المزيد من التقدم والنجاح.

- في نهاية التدريب والتعلم، يصبح العمل واضحًا لدى المتعلم، كما يصبح أكثر دقة وضبطًا، وذلك عن طريق الانتباه إلى أهم التفاصيل.

وهناك عادات محفزة للاستماع الفعال ينبغي أن يكتسبها الفرد، ولها مردودها على تنمية المهارات الحياتية لديه، ومن هذه العادات التركيز على انتقاء تحديد الفكرة الرئيسة، والعمل على استيعابها، مع ربط الأفكار مع بعضها البعض، والاهتمام بتدوين الملحوظات أثناء الاستماع. ويعد الاستماع من فنون اللغة التي تستلزم قدرًا من الانتباه واليقظة والتركيز، ومن هنا كان الاستماع مهارة تحتاج إلى تنمية؛ لأن متابعة التفاصيل باهتمام أمر شاق يحتاج إلى تدريب وجهد وممارسة؛ من أجل إدراك الحقائق وفهم المعاني والأفكار في النص المسموع. فمهارة الاستماع يمكن تنميتها بالتدريب وبعمل برامج خاصة بذلك، ومما يؤكد ذلك ما توصلت إليه دراسة (1959، هسيلريز، hassel riis) إلى أن الاستماع مهارة يمكن أن تتحسن في مدة قصيرة إذا ما خصص لها من (15 أو 20) دقيقة يوميًا.

ودراسة (فيشير، ديبرا، 1995)، ودراسة (عزة سالم، 2005) على أن الاستماع كمهارة يمكن تنميته وتحسينه، وقام كل منهم بعمل اختبار في الاستماع ليفيد في تحديد مستوى التلاميذ، وبالتالي تنمية مهارات الاستماع لديهم واكتشاف نواحي الضعف في تلك المهارات، مما ييسر علاجها.

وكذلك اتفقت الدراستان في أنه يمكن تنمية مهارات الاستماع الناقد، وأن البرنامج الذي استخدمته كل منهما أثبت فاعليته، ويرجع ذلك إلى طبيعة أهداف البرنامج ومحتواه الدراسي وأسلوب تدريسه، ويمكن أيضًا تنمية مهارات الفهم الاستماعي والاستيعابي من خلال تدريس القصة بالمدخل الدرامي.

ومما سبق يتضح أن معظم الدراسات التي تناولت تنمية مهارة الاستماع أثبتت أنه يمكن تعلمه ، وأن التدريب عليه يؤدي إلى التحسن في القراءة وذلك في معظم الصفوف بمراحل التعليم المختلفة، وهذا ينفي المقولة التي يرددها بعض المختصين أمثال (Petty ,1962) أن الاستماع لا يمكن تعلمه، وأنه يكتسب بطريقه تلقائية كالمشي، ولا يحتاج إلى تعلم مقصود.

وكما أثبتت بعض الدراسات أن مهارة الاستماع يمكن التدريب عليها ومن ثم تنميتها وتحسينها،فإن هذا الفن يتأثر بعديد من العوامل مثل:الذكاء، والجنس، والعمر. فقد حاولت دراسة ليدز (leeds,1970) معرفة أثر الجنس والذكاء في تعلم مهارات الاستماع، وأظهرت النتائج بالنسبة للجنس أن أداء البنين أفضل من البنات في كل من القراءة والاستماع، وكذلك المجموعة ذات الذكاء المرتفع أحسن في القراءة من الاستماع.

وأظهرت دراسة لونج (long,1978) أن أثر الجنس قد تلاشى في كل من القراءة والاستماع. وبالنسبة للذكاء فظهرت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) وبين مستويات الذكاء في كل من القراءة والاستماع، وعالجت دراسة (Kamal ،1981) متغيرات الجنس والعمر ومستوى القراءة، وكانت من نتائجها:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في الاستماع ككل
- بالنسبة لأثر المستوى القرائي والعمر فقد ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية في مفردات الاستماع عند المستوى القرائي المرتفع(السادس والسابع) للطلاب الذين تتراوح أعمارهم بين 12، 13عام.

وبالنسبة لأثر الجنس فقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق بين الجنسين.

وحاولت دراسة هوهزوا (hohzawa ،1999) معرفة تأثيرعدة متغيرات كالخلفية المعرفية، ومستوى لغة المستمع على الفهم الاستماعي، لدى بعض الطلاب اليابانيين.

وتوصلت دراسة والفورث (walforth,1999) إلى أن الضعف في فهم الاستماع يرتبط بالضعف في القراءة لدى ذوي صعوبات التعلم اللغوي.

ومن خلال العرض السابق نجد أن مهارة الاستماع يمكن تنميتها وتحسينها والتدريب عليها من خلال برامج مقصودة ومعده لذلك، والاستماع هو الفن الأول من فنون اللغة، وهو أهمها وأخطرها فهو كالقلب بالنسبة للجسم إن صلح صلحت سائر الفنون، وأن أهمل وأصابه العطب فسدت سائر الفنون. ويتأثر هذا الفن المهم ببعض العوامل والمتغيرات مثل:

الجنس، والعمر، والخلفية المعرفية، والذكاء، ومستوى لغة المستمع، وغيرها من العوامل التي تقلل من فاعليته وتؤثر فيه.

سادسًا - مفهوم التحدث وأهميته ومعاييره:

إن التحدث من أهم ألوان النشاط اللغوي للكبار والصغار على السواء، فالناس يستخدمون الكلام أكثر من الكتابة في حياتهم. أي أنهم يتكلمون أكثر مما يكتبون. ومن هنا يمكن اعتبار الكلام هو الشكل الرئيس للاتصال اللغوي بالنسبة للإنسان. وعلى ذلك يعتبر الكلام أهم جزء في الممارسة اللغوية واستخداماتها. لكن المشكلة الحقيقة في تعليم التحدث هي أن الأغراض التي نعلم التلاميذ التحدث من أجلها غير واضحة وغير محددة. فأين تنمية قدرة التلميذ على المحادثة والمناقشة وقص القصص وكتابة الرسائل والمذكرات والتقارير والملخصات؟ وأين إرشاد التلاميذ إلى مصادر الحصول على الأفكار والمعلومات التي تعلمه مهارة البحث عن المعرفة، والتعلم الذاتي، والاعتماد على النفس؟ وأين الفرص الحقيقية غير المصطنعة، التي توفرها المدرسة كي تثير دوافع التلاميذ إلى الكلام أو التحدث؟ كيف نستغل ما يتعلمه التلميذ في مواد المنهج الأخرى في دروس التعبير حتى يتم الربط والتكامل بين الحقائق والمعارف المختلفة التي يتعلمها التلاميذ؟. إن هذه هي مهمة المناهج في المدرسة، لكن هذه المناهج قاصرة عن القيام بها !.

ولما كان التلميذ في بداية حياته التعليمية في المدرسة يحتاج إلى التدريب على النطق السليم، والتخلص من عيوب النطق، فإن على المدرسة أن تعطي التعبير الشفوي كل الوقت. إن ذلك لا يمكن أن يتم إلا إذا غيرنا المفهوم الذي تقوم عليه مناهج اللغة، فمن

غير المقبول تدريس اللغة وهي فنون ومهارات متكاملة – في صورة مواد دراسية منفصلة، لا علاقة للقراءة فيها بالنصوص الأدبية، ولا علاقة للنحو فيها بالتعبير ومهارات التحرير ، إن منهج اللغة ينبغي أن يكون في صورة وحدات متكاملة يرتبط فيها النحو بالنصوص والقراءة، ومن خلالها يتم تعليم التعبير ومهاراته. (علي مدكور، 2006).

إن عملية التحدث ليست حركة بسيطة تحدث فجأة، وإنما هي عملية معقدة وعلى الرغم من مظهرها الفجائي إلا أنها تتم في عدة خطوات. وهذه الخطوات كما يلي: استثارة، وتفكير، وصياغة، ونطق. فقبل أن يتحدث المتحدث، لابد أن يستثار. والمثير إما أن يكون خارجيًا، كأن يرد المتحدث على من أمامه، أو يجيب على سؤال طرحه مخاطبة، أو يشترك مع الآخرين في نقاش، أو حوار، أو ندوة وما إلى ذلك من المجالات المختلفة التي يرد فيها المتحدث على مثير خارجي. وقد يكون المثير أو الدافع للكلام داخليًا ، كأن تلح على الفرد فكرة، ويريد أن يعبر عنها للآخرين أو كأن ينفعل الأديب أو الشاعر بفكرة فيعبر عنها للآخرين في صورة ينشدها، أو خطبة يلقيها. أو كأن ينشغل الإنسان بهموم أو مشاكل فيعبر عنها لزملائه وأصدقائه. وهكذا، ونجد أن نقطة البدء في الكلام هي وجود مثير للكلام أو التحدث.

وبعد أن يستثار الإنسان كي يتكلم، أو يوجد لديه الدافع للكلام، يبدأ في التفكير فيما سيقول، فيجمع الأفكار ويرتبها ، يبدأ في انتقاء الرموز (أي الألفاظ والعبارات، والتراكيب) المناسبة للمعاني التي يفكر فيها. ومن الصعب – في الواقع – التفريق بين مرحلة التفكير ومرحلة انتقاء الرموز، فالإنسان يفكر باللغة، أي النظام الرمزي، فأي المرحلتين يبدأ أولاً، التفكير أم انتقاء الرموز؟ وأغلب الظن أن الإنسان يفكر عن طريق الرموز، ثم يقوم بعد ذلك بعملية التعديل والتحسين، كأن يضع لفظًا مكان لفظ، أو تركيبًا مكان تركيب، أو جملة مكان جملة.

وليس المهم هنا أي المرحلتين يأتي أولاً، وأيهما يأتي ثانيًا ، وإنما المهم هو أن المدرس هو الذي يعلم تلاميذه أن يفكروا ويتمعنوا قبل أن يتكلموا، وأن ينتقوا المناسب من

الألفاظ للمعاني التي يريدون التعبير عنها وتوصيلها ليس هذا فقط، وإنما المهم أيضًا أن يعرفوا أن لكل مقام مقالاً، ولكل حالة مقتضاها. ومن مقتضيات الأحوال، أن يتعرف المتكلم على نوعية المستمع أو المستمعين، وأن يتكلم إليهم بالأفكار والألفاظ التي تتناسب مع نوعية المعاني التي يريد التعبير عنها وإيصالها للآخرين.

ثم تأتي المرحلة الأخيرة، وهي مرحلة النطق. فلا يكفي - بالطبع - أن يكون لدى المتكلم دافع للكلام، وأن يفكر، ويرتب أفكاره، وينتقي من الألفاظ والعبارات ما يتناسب مع هذه الأفكار، ويتناسب أيضًا مع نوعية المستمعين - فهذه كلها عمليات داخلية، أي تحدث داخل الفرد - بل لابد أيضًا أن ينطق، فبالنطق السليم تتم عملية الكلام. والنطق هو المظهر الخارجي لعملية الكلام، فالمستمع لا يرى من عملية الكلام إلا هذا المظهر الخارجي لها. ومن هنا يجب أن يكون النطق سليمًا وواضحًا خاليًا من الأخطاء. وهذا هو ما يجب أن يهتم به المدرس مع تلاميذه في هذا المجال. فالمدرس الواعي هو الذي يهتم بالتفكير والمعاني قبل الاهتمام بالجانب الشكلي للغة.

وتعتمد عملية التفاعل بين المعلم وتلاميذه إلى حد كبير على ما يوجه إليهم من أسئلة شفوية للتهيئة، أو تنويع المثيرات، أو الغلق، أو لإثارة دافعيتهم إلى تعلم شيء ما بهدف توصيل رسالته (محتوى الدرس) إلى التلاميذ كما يريده أن يصل إليهم.

وصياغة مثل هذه الأسئلة وتوجيهها مهارة يمكن لمعلم اللغة أن يكتسبها بالممارسة. وكلما اتسعت خبرته كان أكثر مهارة في صياغة السؤال وتوجيهه، وأكثر قدرة على إصابة الهدف من السؤال في أقل وقت ممكن.

ومثل هذه الأسئلة الشفوية التي يعتمد عليها المعلم في تفاعله مع طلابه ينبغي أن تتسم بالوضوح والدقة في اختيار ألفاظها؛ فلا تترك مجالا للبس في فهم مدلول السؤال، وكذلك ينبغي أن تتسم بقصر العبارة، والتنوع لتشمل أكثر من مستوى معرفي.

وثمة ثلاثة عوامل تحدد مستوى السؤال هي طبيعة السؤال؛ أي مستوى التفكير الذي يثيره عند التلميذ ثم المعرفة السابقة للمتعلم، ثم نوع التدريس السابق على توجيه

السؤال؛ فالمعرفة السابقة ونوع التدريس يحددان ما إذا كان السؤال يقيس تذكرا أم غير ذلك. (جابر عبد الحميد وآخرون: 1982) .

إن التحدث يقوم بدرجة كبيرة على استخدام الأسئلة بكافة أنواعها، وذلك يتطلب الحديث عن مستويات الأسئلة في عمليات التحدث وتشمل:

- **مستوى التذكر**: يقتضي السؤال عند هذا المستوى أن يتذكر التلميذ المعلومات أو يتعرف عليها ومن عيوب هذا النوع من الأسئلة أن مجرد التذكر لا يشير بالضرورة إلى أن التلميذ يستوعب المعلومات التي يتذكرها، وأن الاهتمام الزائد بالتذكر والتركيز عليه قد يؤدي إلى إغفال كثير من العمليات العقلية الأساسية فضلاً عن معدل النسيان السريع للمعلومات. وعلى الرغم من ذلك فالتذكر ضرورة لأي مستوى آخر من مستويات التفكير، وكلما كانت المعلومات التي يتذكرها التلميذ مهمة ساعدته على النجاح في المستويات التالية للتذكر.
- **مستوى الفهم** : ويهدف السؤال عند هذا المستوى إلى اختبار قدرة المتعلم على استيعاب معنى المادة المتعلمة، وترجمتها من صورة إلى صورة أخرى، وتفسيرها واكتشاف العلاقات بين عناصرها.
- **مستوى التطبيق**: يهدف السؤال عند هذا المستوى إلى قياس قدرة المتعلم على استخدام ما تعلمه في مواقف جديدة.
- **مستوى التحليل**: يهدف السؤال عند مستوى التحليل قياس قدرة المتعلم على تحليل مادة التعلم إلى مكوناتها الجزئية، وتحليل العلاقات بين الأجزاء، وفهم التنظيم البنائي لها.
- **مستوى التركيب**: يهدف السؤال عند هذا المستوى إلى قياس قدرة المتعلم على وضع الأجزاء معا لتكوين كل جديد، أو قدرته على الإنشاء عموما فيما يتصل بتعليم اللغة.
- **مستوى التقويم**: يهدف السؤال عند هذا المستوى إلى قياس قدرة المتعلم على الحكم على قيمة المادة المتعلمة.

إن أهداف التعبير الشفوي ومجالاته في المرحلة الثانوية تتسع وتشمل ما يلي:

- إقناع الآخرين بوجهة نظره.
- مواجهة الجماهير بثقة واقتدار.
- الاشتراك في مناقشة حول موضوع معين.
- التعبير عن نفسه في قصة، أو خطبة... الخ.
- احترام رأي الآخرين، وتقبل وجهات النظر الأخرى، واستخدام الكلمات المناسبة، والإنصات في الأوقات المناسبة، والحديث عندما يتطلب الموقف ذلك.
- تنمية المواهب الأدبية في إلقاء الشعر والتمثيل.
- التعبير بصوته عن المواقف المختلفة، مثل: الاستنكار، والاستفهام، والأمر، والطلب.
- استخدام الإشارات المناسبة وقت الحديث التي تؤدي إلى توضيح الأفكار الرئيسة والفرعية.

أما أنواع الكلام فهي كثيرة، منها:

- الكلام للإعلام بشيء معين، وهنا يدرب الطالب على أن تكون المعلومة التي يذكرها صحيحة وواضحة ودقيقة.
- الكلام للإمتاع والمؤانسة، وهو نوع من أنواع الكلام يغلب عليه الخيال والشعر.
- الكلام للإقناع، وهذا النوع من الكلام يتطلب المنطق في الحديث، وقد يكون مناسبًا لطلاب المرحلة الثانوية أكثر من غيرهم.
- الكلام بغرض التقديم، وهو نوع من الكلام والهدف منه التعريف بالأشخاص أو الجماعات. (فتحي يونس 2001 ص 212) .

إنه من المناشط المختلفة المهمة في تدريس التحدث ما يلي:

- مشاركة التلاميذ في التحدث حول بعض المثيرات الموجودة في حجرة الدراسة مع استخدام الحواس المختلفة للتلاميذ.

- توسيع مجال التحدث بالنسبة للتلاميذ حول مثيرات أخرى خارج نطاق المدرسة، وتكون هذه المثيرات من البيئة التي يعيش فيها التلميذ، سواء أكانت بيئة ريفية أم بيئة حضرية.
- استغلال الرحلات المدرسية في تدريب التلاميذ على المناقشة والتخطيط والتنظيم والتقويم.
- استغلال المناسبات المختلفة في إثارة التلاميذ إلى التحدث.
- تمثيل المواقف الاجتماعية المختلفة باستخدام أسلوب تمثيل الأدوار. وهذا يعزز المدخل الاجتماعي في عملية التدريس.
- استغلال المواد الدراسية المختلفة وما فيها من مجالات متنوعة يمكن توظيفها لإكساب التلاميذ مهارات التحدث المختلفة، وهذا يعضد المدخل التكاملي بين المواد الدراسية المختلفة.

معايير التحدث ومؤشراته:

المرحلة الأولى

من الصف الأول إلى نهاية الصف الثالث (1- 3)

المعيار الأول: الالتزام بآداب الحديث

يلتزم المتعلم آداب الحديث

علامة مرجعية	المؤشرات
يتفاعل مع موقف الحديث	▪ يتواصل المتعلم بصريا مع من يستمع إليه. ▪ يتكلم بصوت مناسب. ▪ يتحدث مراعيا طبيعة الموقف. ▪ يتحدث في هدوء دون توتر

المعيار الثاني: نطـق الأصوات والكلمات والجمل

ينطق المتعلم الأصوات والكلمات والجمل

علامة مرجعية	المؤشرات
يحـــسن نطـــق الوحـــدات الصوتية	▪ ينطق المتعلم أصوات الحروف في الكلمات بحركاتها وسكناتها نطقا صحيحا. ▪ يميز في النطق بين الأصوات القريبة في المخرج. ▪ يلقي ما يحفظ من النصوص اللغوية.

المعيار الثالث: اختيار محتوى الحـديث وتنظيمه

يختار المتعلم محتوى الحديث وينظمه

علامة مرجعية	المؤشرات
ينظم أفكاره عند الحديث	▪ يختار المتعلم الأفكار الملائمة لموضوع الحديث من عدة أفكار معروضة عليه. ▪ يصوغ الأفكار في جمل تامة. ▪ يرتب الأفكار التي يعرضها. ▪ يلتزم بالفكرة التي يتحدث عنها.

المعيار الرابع: اسـتخدام أنماط متنوعة من التواصل الشـفوي

يستخدم المتعلم أنماطا متنوعة من التواصل الشفوي

المؤشرات	علامة مرجعية
ينوع أنماط الحديث	▪ يصف المتعلم ما يراه في جمل مفيدة. ▪ يحكي أحداث قصة مفيدة أو يعيد حكاية. ▪ يلقي طرفة أو نادرة. ▪ يجيب عن الأسئلة التي تطرح عليه. ▪ يستخدم عبارات الشكر والتحية والاعتذار والاستئذان.

المرحلة الثانية

من الصف الرابع إلى نهاية الصف السادس (4-6)

المعيار الأول: الالتزام بآداب الحديث

يلتزم المتعلم آداب الحديث

العلامات المرجعية	المؤشرات
يراعي مطلوبات الحديث	▪ يلتزم المتعلم بالوقت المخصص للحديث. ▪ يحترم وجهات نظر الآخرين. ▪ يضمن حديثه عبارات مشجعة. ▪ يكيف حديثه بناء على رد فعل المستمعين.

المعيار الثاني: نطق الأصوات والكلمات والجمل

ينطق المتعلم الأصوات والكلمات والجمل

العلامات المرجعية	المؤشرات
يتحدث بلغة صحيحة	▪ ينطق المتعلم الكلمات في سياقها اللغوي نطقا صحيحا. ▪ يجري حوارا هادفا مع الآخرين. (المعلم والزملاء). ▪ يلقي حديثا بصوت واضح ونطق سليم. ▪ يتحدث باللغة العربية في سهولة ويسر.

المعيار الثالث: اختيار محتوى الحـديث وتنظيمه

يختار المتعلم محتوى الحديث وينظمه

العلامات المرجعية	المؤشرات
يتحــدث في إطــار فكــري مناسب	▪ يمهد المتعلم للحديث بمقدمة جاذبة. ▪ يقدم الأفكار الملائمة لموضوع الحديث من خبراته السابقة. ▪ يدعم أفكاره وآراءه بالأدلة والشواهد. ▪ ينتقل من فكرة إلى أخرى باستخدام جمل انتقالية. ▪ يختم الحديث بخاتمة مختصرة ومؤثرة في المستمعين.

المعيار الرابع: اسـتخدام أنماط متنوعة من التواصل الشـفوي

يستخدم المتعلم أنماطا متنوعة من التواصل الشفوي

العلامات المرجعية	المؤشرات
يوظـف أسـاليب متنوعـة في حديثه	▪ يحكي المتعلم حكاية من واقع خبراته متضمنة العناصر الأساسية للقصة. ▪ يلقي تعليمات شفوية على زملائه في الفصل والإذاعة المدرسية. ▪ يسأل مستخدما أدوات الاستفهام المناسبة. ▪ يؤدي دورا تمثيليا بحركات معبرة عن الموقف. ▪ يجري حوارا مع مسئول في المدرسة. يستخدم الإشارات والإيماءات المعبرة عن مضمون الحديث

المرحلة الثالثة

من الصف السابع إلى نهاية الصف التاسع (7- 9)

المعيار الأول: الالتزام بآداب الحديث

يلتزم المتعلم آداب الحديث

العلامات المرجعية	المؤشرات
يلتزم بضوابط الحديث	▪ ينوع المتعلم نبرات صوته تبعا للموقف. ▪ يتحدث مراعيا ثقافة المجتمع. ▪ يتحدث مراعيا طبيعة جمهور المستمعين ووقتهم. ▪ يتبع النظام المتفق عليه في جلسة التحدث. ▪ يظهر الانفعالات المناسبة عند المناقشة.

المعيار الثاني: نطـق الأصوات والكلمات والجمل

ينطق المتعلم الأصوات والكلمات والجمل

العلامات المرجعية	المؤشرات
يتحدث بوضوح وسرعة مناسبة	▪ يتحدث اللغة العربية بسرعة مناسبة. ▪ يضبط بنية الكلمات وأواخرها في حدود ما تعلم من القواعد . ▪ يراعي الوقفات المناسبة للمعنى.

المعيار الثالث: اختيار محتوى الحـديث وتنظيمه

يختار المتعلم محتوى الحديث وينظم

العلامات المرجعية	المؤشرات
يدعم حديثه ويؤكده	▪ يتحدث المتعلم عن خبراته بترتيب منطقي. ▪ يضيف تفصيلات تثري الحديث. ▪ يضع مقدمة ونهاية لعرضه الشفوي. ▪ يؤكد النقاط المهمة فيما يتحدث فيه. ▪ **يستخدم العبارات المناسبة للمواقـف الاجتماعيـة المختلفـة (التحيـة، الشكر).**

المعيار الرابع: اسـتخدام أنماط متنوعة من التواصل الشـفوي

يستخدم المتعلم أنماطا متنوعة من التواصل الشفوي

العلامات المرجعية	المؤشرات
يتواصـــل شــــفاهيا عـــبر الوسائط المتعددة	▪ يعطي المتعلم تعليمات شفوية من خطوات متعددة. ▪ يُلقى شفويا موضوعا استمع إليه. ▪ يتحاور هاتفيا وإلكترونيا مع الآخرين. ▪ يعلق على عروض الوسائط المتعددة بالشروح المناسبة.

المرحلة الرابعة

من الصف العاشر حتى نهاية الصف الثاني عشر

المعيار الأول: الالتزام بآداب الحديث

يلتزم المتعلم آداب الحديث

العلامات المرجعية	المؤشرات
يتفهم حاجات المستمعين	▪ يحافظ المتعلم على انتباه جمهور المستمعين طوال فترة الحديث. ▪ يخاطب اهتمام الجمهور في أثناء حديثه. ▪ يتحدث بحماسة تثير المستمعين وتجذبهم. ▪ يجامل المستمعين بعبارات مناسبة للموقف.

المعيار الثاني: نطق الأصوات والكلمات والجمل

ينطق المتعلم الأصوات والكلمات والجمل

العلامات المرجعية	المؤشرات
يتحدث اللغة العربية في طلاقة	▪ يتحدث المتعلم اللغة العربية بطلاقة. ▪ يعبر بصوت مناسب عن الأساليب المتنوعة (الاستفهام والتعجب..). ▪ ينوع لغة الخطاب حسب المقامات والأغراض. يوظف الظواهر الصوتية في حديثه.

المعيار الثالث: اختيار محتوى الحـديث وتنظيمه

يختار المتعلم محتوى الحديث وينظمه

العلامات المرجعية	المؤشرات
يثري حديثه وينوعه	▪ يوظف المتعلم الأمثلة والشواهد في حديثه ويوثقها. ▪ يربط الأفكار التي يعرضها بأدوات ربط مناسبة. ▪ يستخدم مفردات تضفي الحيوية على حديثه. ▪ يغير مجرى الحديث على ضوء التغذية الراجعة من الجمهور. ▪ يطور موضوع الحديث بحقائق وتفصيلات وأمثلة وشروح مناسبة.

المعيار الرابع: استـخدام أنماط متنوعة من التواصل الشـفوي

يستخدم المتعلم أنماطا متنوعة من التواصل الشفوي

العلامات المرجعية	المؤشرات
يستخدم مهارات التفاوض مع الآخرين	▪ يوظف المتعلم التعبيرات الملمحية في حديثه. ▪ يشارك في مناقشة قضية عامة. ▪ يستخدم المجاز في حديثه. ▪ يلقي تقريرا شفويا عن رحلة أو زيارة قام بها. ▪ يناظر زملاءه حول موضوع اجتماعي مستخدما مهارات المناظرة. ▪ يشارك في إدارة ندوة أو اجتماع

سابعًا - مجالات التحدث:

تعددت مجالات الحياة التي يمارس الإنسان فيها الكلام أو التعبير الشفوي. فنحن نتكلم مع الأصدقاء، ونبيع ونشتري، ونشترك في الاجتماعات، ويتحدث أفراد الأسرة على موائد الطعام، ونسأل عن الأحداث والأزمنة والأمكنة ونعلق عليها. وهناك مواقف كثيرة للمحادثة، والمناقشة، والخطابة، وإعطاء التعليمات، وعرض التقارير، والاتصال بالآخرين ومجاملتهم، وكل هذا يتم عن طريق الاتصال الشفوي. وتعرض هنا بعض أهم المواقف التي يجب تعليمها والتدريب عليها. وهي:

1- المحادثة والمناقشة:

المحادثة من أهم ألوان النشاط للصغار والكبار. فإذا أضفنا إلى ذلك ما تقتضيه الحياة الحديثة من اهتمام بالمناقشة والإقناع وجدنا أن المحادثة والمناقشة ينبغي أن تحظيا بمكانة كبيرة في المدرسة. فحياتنا الحديثة بما تقتضيه من تخطيط، وانتخابات، ومجالس إقليمية، ونقابات، وما إلى ذلك - تقتضي أن يكون كل فرد قادراً على المناقشة؛ كي يستطيع أن يؤدي واجبه كعضو في مجتمع ديمقراطي كبير أو صغير. ولكن نظرة واحدة إلى ما يجري في المدارس ترينا أن المحادثة والمناقشة لا تلقيان ما تستحقانه من عناية. فالمحادثة تدريسها قاصر والأمر لا يتعدى المسائل الشكلية الخاصة بتكوين الجمل. ومن الغريب في هذا الصدد أن نجد كتبا مدرسية يشتمل الواحد منها على عدد من الموضوعات فلكل موضوع عدة أسئلة يطالب التلاميذ بالإجابة عنها شفويًّا، ثم تحريريًّا، وبذلك يتعلم المحادثة. أما المناقشة فلا نجد لها أثرا على وجه الإطلاق، فإذا ما نظرنا إلى حياة التلاميذ خارج المدرسة وداخلها وحياة الكبار نجد كثيرا من مواقف المحادثة: فهناك المحادثة التي تجري أثناء الزيارات، وعند تقديم الناس بعضهم لبعض، وعلى الموائد العامة، وعند تلقي المعلومات، وفي المؤتمرات. وكذلك المناقشة: فهناك المناقشات التي تجري عند الخلاف في مسألة ما، أو عند وضع خطة للقيام بعمل، أو عند تقديم عمل ما. كل هذه المجالات للمناقشة.

وينبغي أن نلتفت الآن للقدرات والمهارات والميول التي يجب أن نستهدفها في تعليم المحادثة والمناقشة. فلا بد أن يتعلم التلميذ أن تكون لديه قدرة على مجاملة غيره في أثناء المحادثة. وأن يكون قادرًا على تغيير مجرى الحديث. ومعرفة الأماكن والأوقات التي لا ينبغي الكلام فيها، ولابد أن يكون قادرًا على تقديم الناس بعضهم لبعض، وفي تعليم هذه القدرات تجد المدرسة فرصاً كثيرة، فهناك الفرص العرضية التي تجري في أثناء تدريس المواد المختلفة، أو التي تجري في أثناء القيام بأنواع النشاط المختلفة، وهناك الحصص المنظمة التي يتعلم التلميذ فيها هذه المهارات إلى جانب حصص الإنشاء. ولنأخذ هذه القدرات قدرة قدرة محاولين أن نتبين كيف يمكن أن يسير المعلم في تدريسها.

القدرة الأولى:

أن يكون لدى التلميذ شيء يتحدث عنه. فالتلاميذ في المراحل الأولى يكون لديهم فعلا أشياء كثيرة يريدون أن يتحدثوا عنها، وبذا تصبح المشكلة كيف يستثير المعلم تلاميذه إلى الكلام. وهذا يمكن أن يتأتى إذا كان موضوع المحادثة أو المناقشة متصلاً بخبراتهم. ومن العبث أن يكون الموضوع غير مألوف ونطلب منهم أن يتكلموا فيه؛ إذ إن هذا يعطل فهمهم، فإذا لم يكن لدى التلاميذ أشياء يتحدثون عنها فينبغي أن يعرفوا عدة مصادر يستقون منها هذه الأفكار. فهناك التجارب المباشرة، والأشياء التي يقرءون عنها، وأخيراً هناك الأشياء التي يسمعون عنها. ففي المدرسة نجد الرحلات، والمشروعات، والألعاب التي يلعبونها، والحيوانات التي توجد في المدرسة، والهوايات المختلفة، والاجتماعات المدرسية، والمقالات، والأخبار، والقصص التي توجد في الصحف، وما يجري في المواد الأخرى - كل هذه المواد يمكن أن يتحدث عنها التلاميذ، وفي المنزل أيضًا أشياء كثيرة تشبه الأشياء التي يجدونها في المدرسة، وأخيرا هناك البيئة الواسعة التي تحيط بالمنزل بما يجري فيها من حوادث وسينما ومسرح.

وينبغي على المعلم أن يستثير التلاميذ إلى النظر في هذه الأشياء، وينتهي بهم إلى استخلاص فكرة أساسية، هي أن هناك مصادر متعددة يستقي منها الإنسان أفكاره، أما

الذين ليس لديهم أفكار فينبغي إرشادهم للمصادر التي يستقون منها أفكارهم، ثم تتاح الفرصة ليتحدثوا عما عندهم. وهنا ينبغي أن يستغل المعلم اجتماع التلاميذ والموقف الطبيعي في الفصل، فيجعلهم يتحدثون بعضهم إلى بعض على أن تكون المحادثة خالية من التكلف ومن الروتين والأوامر ورفع الأصابع.

ومن ممارسة المحادثة يتعلم التلاميذ الأشياء أو الصفات التي تجعل المحادثة شائقة. وفي هذه الحال يشترك المعلم مع التلاميذ في استخلاص جملة من المعايير التي تجعل بعض المحادثات شائقة وبعضها مملة، وهناك معايير خاصة بالمجاملة أو بالتفاعل الاجتماعي للمجموعة، وهناك معايير خاصة بالقدرة على التعبير: فمن النوع الأول مثلا أن يكون لكل تلميذ فرصة للكلام، وأن يتجنبوا المقاطعة وتغيير الموضوع إلا إذا كان ذلك ضروريًا، وألا يحتكر فرد واحد الكلام، بل يشترك كل عضو من أعضاء المجموعة في المحادثة والمناقشة سواء بالاستماع أو بالكلام. ومن المعايير الخاصة بالتعبير أن يقول المتحدث شيئا يجب الآخرون أن يسمعوه. كأن يكون مادة جديدة أو عرضا منظما لموضوع معين، وأن يختار ما يقوله وينظمه، وأن تظهر الفكرة فيما يقال، وأن يستغني عن التفصيلات التي لا قيمة لها، ويستحسن أن تستخلص هذه المعايير من التلاميذ، وتبلور في عبارات واضحة من صياغته. وبعد أن نستخلص هذه المعايير ينبغي أن يركز المعلم انتباهه في تدريب التلاميذ على فكرة واحدة، فإذا ما فرغ منها انتقل إلى فكرة أخرى وهكذا.

والقدرة الثانية:

هي أن يكون لدى التلميذ قدر مناسب من الكلمات؛ إذ إن المفردات ذات أهمية كبيرة في التعبير عامة والحديث خاصة؛ إذ إنها تجعل المتكلم قادرًا على التعبير والتأثير وجذب الانتباه ؛ ولهذا يجب العناية بتنمية المفردات. **ومن أهم الطرق المساعدة على تنمية المفردات ما يلي:**

(أ) يجب أن يلفت المدرس أنظار التلاميذ إلى الكلمات الجديدة، ويوضح معناها، ويشجعهم على استعمالها في أحاديثهم وكتاباتهم. ويلجأ بعض المدرسين إلى مطالبة التلاميذ بتسجيل الكلمات ومعانيها في كراسات خاصة.

(ب) في المحادثة أو المناقشة ينبغي ألا يتردد المدرس في استعمال الكلمات الجديدة، ولكن ليس معنى ذلك استعراض قدرته اللغوية، بل معناه أن يستعمل الكلمات التي تناسب أفكار التلاميذ وخبراتهم أو الكلمات التي يستطيعون تعلمها، ثم يوضحها، وتشجيع التلاميذ على الاستفهام عن معاني الكلمات.

(جـ) ينبغي إتاحة الفرص الكثيرة للقراءة الواسعة سواء أكانت صامته يقوم بها التلاميذ أم جهرية حتى ولو قام بها المدرس نفسه. وفي كل ذلك ينبغي أن تتاح الفرص أمام التلاميذ لقص ما قرءوه على زملائهم.

(د) في أثناء المحادثة أو المناقشة يقف المدرس عند بعض الكلمات المهمة التي قيلت، ويوضح معناها، ويلفت النظر إلى مناسبتها من السياق الذي قيلت فيه.

(هـ) ينبغي إتاحة الفرصة أمام التلاميذ؛ ليعرضوا بعض الكلمات الجديدة التي سمعوها أو قرءوها؛ ليشرحوها، أو يتحدثوا عنها، كما ينبغي عرض بعض المفردات والتراكيب الشائعة في جمل أو فقرات لإظهار نواحيها التصويبية أو الصوتية.

والقدرة الثالثة:

هي القدرة على المجاملة في أثناء الحديث، وهي مسألة تختلف باختلاف العرف الذي تخضع له الجماعة، وهناك بعض قواعد عامة للمجاملة. هذه القواعد مهمتنا فيها أن تكون لدى التلاميذ مجموعة من الاتجاهات أو الميول نحوها، ومن أهم هذه الاتجاهات كيف تعارض القضية التي يذكرها المتكلم، ويمكن أن تعترض في صميم الموضوع دون أن تخرج المتكلم. والأدلة أسلحة لا شعورية للوصول إلى ما عند المتكلم بشرط أن نبقي على علاقتنا به، وبعضهم يقول مثلا خذ فكرة المتكلم الذي يفكر معك في المشكلة التي أوجدته فيها، وبذلك يرتفع مستوى المحادثة أو المناقشة إلى مستوى إنساني سام. ويجب عدم احتكار الحديث وإدخال جميع أعضاء الجماعة في المحادثة. وتحاشي المسائل الشخصية، وتجنب المجادلات العنيفة. ومراعاة الأشخاص الذين انضموا للجماعة بعد بدء المحادثة، وعدم جرح شعور الآخرين، وتجنب التكرار الذي لا لزوم له، وتجنب التفقه.

أما الطرق التي يمكن بها تكوين هذه الاتجاهات فتتلخص في أسلوبين: الأول هو إتاحة الفرص الحقيقة التي يتحدث فيها التلاميذ وتظهر فيها الحاجة للمجاملة، وعندما تظهر الحاجة تشرح بالمناقشة ويصل التلاميذ إلى معايير السلوك، ويمكن أن يصوغوها في عبارات مكتوبة توضع على الحائط لترشدهم. كما يمكن تمثيل المواقف المختلفة التي تظهر فيها أمثال هذه المجاملات وإتباعها بمناقشة. ويمكن أن يعرض المدرس على التلاميذ أنواع السلوك الشاذة بعد مناقشتها والوصول إلى رأي فيها، وتسجيل هذا الرأي. والمعالجة الفردية من أحسن هذه الطرق. فقد نجد كثيرا من التلاميذ يتشاجرون في أثناء مناقشتهم مع غيرهم، ويمكن أن نراقب مثل هذا التلميذ حتى يمكن بعد ذلك معالجته.

والأسلوب الثاني هو القدرة على تغيير الموضوع، ولتغيير الموضوع عدة طرق: منها استعمال ملاحظة جرت من قبل لعرض فكرة جديدة متصلة بهذه الملاحظة، فمثلاً يمكن أن تأخذ طرفا في حديث المتكلم، وتحاول أن تجعله يتكلم فيها، ويعتبر هذا في كثير من الأحيان إنقاذا للموقف. ومن هذه الطرق أيضًا التسليم في المناقشة حسما للموقف أو الإتيان بأمثلة وقصص تتصل بموضوع المناقشة، ولكنها تفتح طريقاً جديداً فيها، فمثلاً قد يكون هناك اثنان يتناقشان في موضوع ما وهما في شجار واحتدام، هنا يمكن أن تتدخل أنت، وتروي في هذا المجال قصة أو مثلا له اتصال بالموضوع، ولكنه يحول الموضوع لجهة أخرى. ولكن المهارة واللباقة تتدخل في مجال تغيير الموضوع حتى لا يصبح هذا التغيير شكليًا وروتينيًا، كما أنه من الممكن أن يتبع السامع التلميح بتأجيل المناقشة.

ومن أهم المواقف التي ينبغي فيها الامتناع عن الكلام: في الصلاة، والحفلات الموسيقية، والمستشفيات، والمكتبات، وفي مفترق الطرق، وعلى الأبواب والبيوت، وفي الحجرات التي يتحدث فيها شخص في التليفون.

ومن أهم طرق تعلم هذه الأشياء المناقشة التي تتناول المواقف المختلفة وأثرها وما ينبغي أن يقوم به المستمع في كل منها، وتنتهي المناقشة بجملة معايير. كما أنه من الممكن تمثيل الموقف بشكل عملي، وهذا التدريب العملي يتم في مواقف تقتضي الإنصات من التلاميذ .

2- حكاية القصص والنوادر:

وتعد حكاية القصص والنوادر من أهم ألوان التعبير الشفهي. والآباء والأمهات كثيرا ما يقصون القصص على أبنائهم، ويقص الأطفال قصصا على زملائهم الكبار يسلونهم بها.

والسؤال الآن هو: كيف ندرس القصص والنوادر للتلاميذ؟

ونحن نعرض أن التلاميذ لديهم قصص وخبرات ممتعة يشتاقون للتحدث عنها. فأول خطوة في تعليم القصص هي أن يختار التلاميذ قصصهم ونوادرهم بدلا من أن يفرضها عليهم المعلم. وهذه القصص يمكن أن تكون مباشرة من خبرة التلميذ، أو غير مباشرة اكتسبها من القراءة أو السماع.

حكاية الخبرات الشخصية مدخل مناسب لتعليم التلاميذ حكاية القصص. وكثير من المدرسين يعمدون للقصص الخيالية التي يميل إليها الأطفال في فترة معينة من فترات العمر أو يعمدون إلى أنواع أخرى من القصص، فيقصونها عليهم، ويطالبونهم بإعادتها متناسين الخبرات التي مر بها التلاميذ. ولا شك أن مثل هذه الفكرة فكرة إعادة القصص تحد من انطلاق التلاميذ، وتحرمهم من التمرين على الاستنتاج والابتكار. وعندنا أن حكاية القصص يجب أن تشتمل على نوعين: حكاية القصص الأصلية وإعادة حكاية القصص التي سمعها أو قرأها التلاميذ. والقصص الأصلية بطبيعة الحال أعمال إبداعية لا يمكن انتظارها من صغار الأطفال، ولكن حكاية القصص تمثل أحسن نوع من أنواع التمهيد لهذه القصص الأصلية.

وجو الحصة ينبغي أن يخلو من الشكلية، وألا ننسى أن التلميذ يمكن أن يتحمس لحكاية شيء يريد أن يقاسمه فيه الآخرون، وألا ننسى أن السامعين يصغون للقصص؛ لأنها ممتعة وتشبع عندهم ميلا طبيعيًّا. ويجب ألا يطلب من التلاميذ حكاية قصة لا يستمتع بحكايتها، ولا أن يردد حكاية سمعها زملاؤه؛ لأن ذلك يقتل في نفسه أهم عناصر القدرة على التعبير. والمهم هو الموقف الاجتماعي الطبيعي الذي يحاول فيه تلميذ

أن يعطي ما عنده أو يسر الآخرين ويمتعهم بحكاية أو قصة. وينبغي أن تعقب حكاية القصص مناقشة يدور فيها البحث عن بعض المعايير مثل: ما أمتع جزء في هذه القصة؟ ما أحسن شخصية؟.. الخ. وهذه مبادئ يمكن أن تستغل في دراسة الأدب والواقعية والخيالية والنوادر والفكاهات.. الخ. وهناك ارتباط وثيق بين برنامج تعليم الأدب وحكاية القصص والقراءة؛ ولذا ينبغي استغلال كل من هذه الميادين في عرض القصص المشوقة للتلاميذ، فهم يتعلمون عن طريق الاستمتاع.

وينبغي ألا نسمح للتلميذ بحكاية أية قصة قبل أن يستعد لها. وهذا الاستعداد يتضمن وضع خطة القصة، واختيار الطريقة التي تقدم بها القصة، والتأكيد من تنظيم الحوادث تنظيما سليمًا، وحذف التفاصيل غير المهمة، ثم الخاتمة. وهذا الإعداد قد يكون فرديًا. فكل تلميذ يعد نفسه في درس التعبير لإلقاء القصة، أو قد يكون جماعيًا: كأن يقوم تلميذ بقص جزء من قصة يكلمها زميله، وهكذا. المهم أن هذه فرصة للمعلم للإرشاد والتوجيه.

ولا يمكن أن يكون هناك تقدم لحكاية القصص إلا إذا وجدت معايير لتقويم حكاية ونقدها أمام التلاميذ، وهذه المعايير التي ينبغي أن يقوم التلاميذ بوضعها مع المدرس تبدأ من المرحلة الابتدائية، وتستمر طوال المرحلتين الإعدادية والثانوية. ومن أهم هذه المعايير: التأكد من معرفة القصة جيداً، والتحقق من سلامة تخطيطها، وأنها لا تشمل على كل التفصيلات، واستعمال الكلمات التي توحي بالمعنى، وأن تستخدم الطريقة الطبيعية في حكايتها كما لو كنت تتحدث، وأن تنطق الكلمات نطقًا صحيحًا، وألا تستعمل واو العطف كثيرا، وأن يكون الصوت بحيث يسمعه الجميع، وأن تلون في الأداء، وأن تقف أو تقعد بشكل طبيعي، وأن تنظر إلى مستمعيك. والمناقشة التي تجري بعد القصة ينبغي أن تكون في هذه المعايير، وأن يحرص كل مستمع على المتابعة في أسلوب مقبول وبعبارة مشبعة بروح العطف. كما يمكن أن يتمرن التلاميذ في أثناء حكاية القصص على استعمال وسائل الإيضاح (خريطة صورة... الخ).

وينبغي أن نسمح لشخصية التلاميذ أن تظهر في حكاية القصة، ولا نسمح أبدا أن ينظر للمسألة على أنها تقليد للمدرس. وهنا ينبغي أن نؤكد فكرة الأصالة، ولكن الأصالة ليس معناها الخطابة الرديئة، بل معناها أن يفسر التلميذ القصة تفسيرًا شخصيًّا وهو يحكيها. ويمكن تخصيص درس من القصة للتدريب، وفي هذه الحال يحاول التلميذ أو التلاميذ الذين يجد المدرس فيهم ناحية من نواحي الضعف أن يقوموا ضعفهم، ويلفت أنظارهم لملاحظة ناحية معينة، ثم يطلب مهم الانتباه إليه وهو يحكي القصة لمعرفة مدى ما أحرزه من تقدم.

وهناك عدة أنواع يمكن أن ينظم بها تعليم القصة: فيمكن تنظيم الفصل في شكل مجموعات صغيرة في كل منها شخص يحكي للآخرين، وبذلك نتخلص من عدم قدرة بعض التلاميذ على مواجهة الفصل ككل. وتخطيط القصة على أساس مجموعات صغيرة، ويمكن أن يلي حكاية القصة نقداً ومناقشة للمعايير، وأن يستثير المعلم المناقشة. ويقود التلاميذ إلى اكتشاف هذه المعايير وتطبيقها. وأن تختار كل مجموعة من هذه المجموعات الصغيرة مقررا يحكي القصة للفصل كله. ويأتي بعد ذلك التدريب، وهنا تنصب العناية على علاج ناحية من نواحي الضعف عند التلاميذ، ويجب أن نلتفت إلى عدم مقاطعة المتكلم في أثناء الحكاية حتى لو كان الغرض لفته إلى صعوبة من الصعوبات. ويمكن بعد ذلك كله أن يحكي المدرس القصة على التلاميذ وهم يستمعون إليه ويستمتعون بها.

3- إلقاء الكلمات والأحاديث:

يعرض للإنسان كثير من المواقف التي تتطلب منه إلقاء كلمة، فهناك مواقف تقديم الهدايا، وهناك مواقف تقديم الخطباء والمحاضرين وحفلات التكريم، وهناك التقارير التي تتطلب إلقاء كلمة عن المؤتمرات التي حضرها الإنسان أو الرحلات التي قام بها، وإلى جانب ذلك الخطب في الاجتماعات العامة. وفي المدرسة كثير من المناسبات التي تظهر فيها الحاجة إلى الخطب والكلمات.

فهناك الفصل الذي قام بدراسة مشكلة اجتماعية، ويريد أن يقدم نتائج دراسته في كلمة أو خطبة، وهناك بعض الأفراد الذين لهم هواية خاصة ويحبون أن يعرفوا إخوانهم بها، وهناك التلاميذ الذين اكتشفوا شيئًا جديدًا أو زاروا مكانًا جديدًا .

وينبغي أن يتضمن منهج التعبير فرصا للتدريب على شتى أنواع الخطب والكلمات حول حاجات تنشأ في حياة التلاميذ لمطالبهم المدرسية، وليس معنى ذلك السير وراء هذه الحاجات، ولكن معناه أن يقوم المعلم بخلق هذه الحاجات عن قصد إذا لم توجد. وأهم القدرات والمهارات التي ينبغي أن نعنى بها هنا هي القدرة على اختيار وتنظيم محتويات الخطبة أو الكلمة، والقدرة على تجنب الأزمات، والقدرة على الحكم وعلى تقدير الوقت الذي يتوقف فيه الإنسان عن الكلام، والوقفة الحسنة، وتقديره أهمية الظهور بالمظهر اللائق، واحترام السامعين، والقدرة على النطق الحسن والأداء الجيد، والقدرة على استخدام الكلمات المناسبة. **والسؤال الآن هو: ما وسائل تنمية هذه القدرات؟ وللإجابة عن هذا السؤال يحسن أن نقوم بما يلي:**

(أ) تخصيص بعض حصص التعبير الشفوي للخطب وإلقاء الكلمات فقد يجمع تلميذ أشياء يريد أن يتحدث عنها، وتلميذ آخر اكتشف مسألة جديدة يريد أن يخطر بها زملاءه.

(ب) هناك دروس تدريبية يعطي فيها التلاميذ فرصة للحديث، ويحسن أن نعنى بأن يكون جو الفصل خالياً من التكلف والشكلية، وأن يكون الغرض الرئيس استمتاع التلاميذ، وألا يشجع الكلام إلا التلاميذ الذين عندهم ما يريدون أن يقولوا لإخوانهم، وأن نعود التلميذ تحضير كلمته. وبذلك يتعود أن الخطبة لها غرض يتجه لتحقيقه، ولها جمهور لتحسين نواحي الضعف التي عرفوها في أنفسهم. وهنا يرشدهم المدرس إلى نواحي ضعفهم. وهناك أيضاً المناقشة التي تعقب الخطب، وهناك التقويم الذاتي حين يجيء التلميذ في حصص التدريب ويطلب من زملائه أن يلاحظوا ما طرأ عليه من تحسين. وفي هذه الدروس التدريبية ينبغي أن يساعد

المدرس التلاميذ على استخلاص المعايير التي يحكمونها في الخطب والكلمات التي يستمعون إليها أو يلقونها.

(جـ) هناك الفرص المدرسية المختلفة التي يمكن أن تكون امتدادا طبيعيًا لهذا التدريب في حصص التعبير، وهناك أخيرًا المواقف التي تظهر في حياة الفصل كأعياد الميلاد أو مشروع ما أو بعض التلاميذ... الخ. وينبغي أن نحرص في كل هذه النواحي على نقطتين مهمتين: الأولى أن تنشأ الحاجة مع موقف طبيعي في الفصل والمدرسة، والثانية أن تكون الكلمة ممثلة لعمل التلميذ بنفسه أي يتحدث عن شيء يعرفه ويستعد له بدلا من أن يعيد كلمة قالها غيره.

4- إدارة الاجتماعات:

لا نريد أن نتحدث كثيرًا عن أهمية الاجتماعات، ويكفي أن ننظر للصور المختلفة التي يتخذها تجمع الناس في مجتمعنا الحديث لندرك أهمية الاجتماعات: فهناك النوادي، والمجالس، والنقابات المختلفة، واجتماعات الحي. كل هذه فرص للاجتماع، ولابد من أن نعلم تلاميذنا كيف يقومون بدورهم في هذه الاجتماعات.

والاجتماعات نوعان: غير رسمي ورسمي. وتتميز الاجتماعات غير الرسمية بأن الأحاديث فيها تلقائية متنقلة: كأحاديث النوادي والسمر. أما الرسمية فهناك مجموعات منظمة من الناس تلتقي لغرض، ويجري الحديث لتحقيق هذا الغرض، وتسير هذه الاجتماعات عادة بوجود رئيس للاجتماع، ومحاضر وجلسات، وجدول أعمال، وأعضاء مشتركين. وفي هذه الناحية نعنى بتعليم تلاميذنا كيف يديرون الجلسات والاجتماعات، وفي الوقت نفسه يكونون أعضاء نافعين فيها. وهناك فرص كثيرة في المدارس يمكن استغلالها لتعليم التلاميذ هاتين القدرتين. كاجتماع لاختيار هدية لزميل أو لمدرس، واجتماع لحفل رياضي، ولإنشاء صحيفة..الخ. كل هذه فرص طبيعية. وإلى جانب هذه الفرص ينبغي تخصيص بعض الدروس لمناقشة طرق إدارة الاجتماعات، وهناك يناقش التلاميذ مسائل مهمة مثل تنظيم الاجتماع، وقيمة الاستعداد للاجتماع من حيث المكان

والزمان، وضرورة عدم المقاطعة، والاستغناء عن الكلام الذي لا معنى له. ويمكن أن تبدأ الجماعة بوضع معايير لإدارة الجلسات عن طريق المناقشة. ولكن ينبغي أن تستند هذه المناقشة إلى حاجات تدعو إلى عقد اجتماعات، ومن ثم يمكن أن تجرى بعض المناقشات التمهيدية قبل الاجتماع أو المناقشات التقويمية عقب الاجتماع، وبذلك تكون المعايير المستخلصة في هذه المناقشات أساسا لتخطيط اجتماع قبل عقده أو تقويمه بعد عقده.

وينبغي أن يتجه التعليم إلى التلاميذ من خلال طريقة إدارة الاجتماعات، ودور القائمين بها، ودور الأعضاء، وأن يكون هذا التعليم بسيطا، لا يتقيد بقواعد برلمانية ضخمة. وإلى جانب ذلك يجب الاهتمام ببعض القدرات الخاصة التي يبنغي أن يتعلمها التلاميذ وهي المجاملة، وعدم المقاطعة وكيفية الاختلاف مع الغير، وكيفية الاستماع للغير.

خلاصة وتعقيب

يمكن عرض مجالات التحدث على شكل خريطة، تتكون من الخطوط التالية للإنتاج اللغوي وهي:

1- مجال وظيفي ويشمل: المحادثة، والمناقشة، والحوار، والمناظرة والندوة، وإدارة الجلسات والاجتماعات، والمسرحة، وإلقاء الكلمات والأحاديث.

2- مجال إبداعي ويشمل: تعبيراً عن المشاعر والأحاسيس الذاتية، والطرفية والتعليق، والخطبة، والاستطراد، وحكاية القصص والنوادر.

3- مجال تواصلي ويشمل: التنغيم، والنبر، والوقف، والإيماءة، والإشارة، والالتفات.

4- مجال حقوق الإنسان وتشمل: حقوق الطفل والمرأة والحرية والديمقراطية.

5- مجال مضامين المواطنة ويشمل: المساواة، والحقوق، والواجبات، وقبول الآخر، واحترام ثقافات الشعوب.

6- مجال الأسرة ويشمل: الملكية، والتشغيل، والتنظيم، والتعليم، والصحة، والمشكلات ، والحلول.

7- مجال المهارات ويشمل: التفكير، والبحث العلمي، والتعلم الذاتي، وحل المشكلات ، ومهارات الحياة، ومهارات العمل، والتكنولوجيا.

ثامنًا – مهارات التحدث وتنميتها:

إن اللغة المنطوقة تعتمد على الأداء التعبيري بالصوت وما يقتضيه ذلك من وضوح مخارج الأصوات والتمييز بينها، والأداء التمثيلي للمعاني، ومهارات الوقف، وغير ذلك من مهارات الأداء الصوتي، وفضلا عن ذلك ينطوي التعبير الشفوي على عنصر مهم في عملية التواصل اللغوي وهو عنصر المواجهة؛ أي مواجهة المتلقين، ولا يخفى ما لهذا العنصر من تأثير على عملية التواصل باللغة، ويقتضي التعبير الشفوي كذلك سرعة البديهة، والتكيف مع المواقف.

إن اللغة المنطوقة تتضمن ما ينبغي للمتحدث من مهارات، وللحديث من فنيات؛ وهناك عدة أمور نوضحها فيما يلي:

- المهارات التي يجب توافرها لدى المتحدث هي: سلامة الحديث واختيار اللفظ، والنطق الصحيح، والمرونة، والتصرف في الحديث، وجودة الأسلوب، ومعرفة المتحدث بمستمعيه، ومخاطبتهم بما يفهمونه.
- الإطار الفني أو الشكل التنظيمي لموضوع الحديث وما ينبغي له من جودة المطلع، وحسن تقسيم الموضوع، والربط بين المقدمات والخواتيم، والربط بين الكلام والمعنى الذي وضع له.
- التمييز بين عمليتين أساسيتين يمارس التحدث من خلالهما هما: عملية النطق والأداء الصوتي، وهي عملية حاسية حركية مثل: لين المقاطع، وحسن النطق، وفصيح اللسان، وجيد البيان، ومليح النغمة، ومليح الأسلوب. أما العملية الأخرى، فهي عملية إنشاء الرسالة، وهي معالجة عقلية لغوية لمحتوى الحديث، مثل: تخير اللفظ، وإصابة المعنى، ومتفنن الحديث، وحسن التصرف في جد الحديث وهزله، والموازنة بين أقدار المعاني وأقدار المستمعين، وأقدار المعاني وأقدار المقامات.

وما يزال الدرس اللغوي الحديث يدور حول أن التحدث باللغة يعتمد على عنصرين أساسيين هما: الوحدات الصوتية الوظيفية وتشمل: الأصوات الصامتة والحركات القصار، وحروف المد. والعنصر الآخر هو النمط التنغيمي، ويشمل: النبر، ودرجة الصوت، وطوله. وهذان العنصران يتفاعلان معا تفاعلا دقيقا لتأدية الوظيفة اللغوية. (خليل عمايرة، 1987) كما أن عملية التحدث تنقسم إلى نوعين من النشاط هما: التخطيط والتنفيذ، ومع ذلك فإن الفصل بينهما ليس فصلا نقيًّا تماما؛ ففي أية لحظة يمارس المتحدثون النشاطين غالبا؛ فهم يخططون لما سيقولونه فيما بعد أثناء تنفيذهم ما سبق أن خططوا له من قبل، ومن ثم فلا يمكن تحديد أين ينتهي التخطيط وأين يبدأ التنفيذ؟

ومن مهارات التحدث التي أثبتتها الدراسات الحديثة: إخراج الأصوات من مخارجها، ووضوح الأفكار وترابطها، ووضوح الصوت، وتمثيل المعنى، وتجنب رتابة الصوت، والتوقف بعد نهاية جملة مفيدة، واتفاق نبرة الصوت مع الوقفة، وغيرها من المهارات اللازمة للتعبير عن معنى الرسالة ونقلها شفويا بحيث يفهمها المتلقي.

إن الحديث مهارة إنتاجية تتطلب من المتعلم القدرة على استخدام الأصوات بدقة، والتمكن من الصيغ النحوية ونظام ترتيب الكلام التي تساعده على التعبير عما يريد أن يقوله في مواقف الحديث، أي أن الكلام عبارة عن عملية إدراكية تتضمن دافعًا للتكلم، ثم مضمونا للحديث، ثم نظامًا لغويًّا بواسطته يتم ترجمة الدافع والمضمون في شكل كلامي إن صح التعبير. وكل هذه العمليات لا يمكن ملاحظتها فهي عمليات داخلية فيما عدا الرسالة الشفوية المتكلمة. كما أن الكلام يعتبر عملية انفعالية اجتماعية، فهناك مصدر ومرسل للأفكار، والاتجاه الذي تأخذه هذه الأفكار، والموقف الذي تقال فيه، ثم الشخص الذي تقال له. والتحدث ليس مهارة بسيطة، بل هو مكون مركب من التفكير كنشاط عقلي، واللغة بأصواتها وكلماتها التي بواسطتها يتم صياغة الأفكار والمشاعر. ثم هناك السمت الشخصي والهيئة الممثلة والمشخصة لتلك الأفكار والمشاعر. وعلى ذلك فإن

التحدث أصبح من أهم ألوان النشاط اللغوي، ويأخذ وزنًا نسبيًّا كبيرًا في استخدامات اللغة. فهو يعتبر الشكل الرئيس للاتصال بالنسبة للإنسان.

إن من أهم مهارات التحدث التي ينبغي إكسابها للمتعلمين ما يلي: النطق الصحيح للأصوات، وإنتاج الأصوات المتجاورة في المخرج، والتمييز في النطق بين الحركات الطويلة والحركات القصيرة، والتفريق في الاستخدام بين المذكر والمؤنث، والإجابة عن الأسئلة، والتعبير عن الحاجات في جمل مفيدة، والتعبير عن النفس تعبيراً مفهوماً في جمل تامة في المواقف الوظيفية، والتفريق في الاستخدام بين أزمنة الفعل، وطرح الأسئلة بسهولة وطلاقة، وإدراك أهمية أن يكون لدى المتحدث شيء يتحدث عنه، والقدرة على امتلاك قدر يناسب من الكلمات، وتمثيل الانفعالات المتضمنة في الكلام، أي القدرة على التنغيم، واختيار وتنظيم محتوى وأفكار الموقف الذي يتحدث فيه، ومجاملة الآخرين أثناء الحديث، واستخدام الأدلة والاستشهادات.

إنه ينبغي أن نلتف إلى المهارات التي نستهدفها في تعليم التلميذ التحدث ومن أهمها:

- أن يكون لديه شيء يتحدث عنه يمتع ويستميل المستمعين.
- امتلاك قدر مناسب من الكلمات واختيار أكثرها جودة وحياة.
- اختيار وتنظيم محتوى وأفكار الموقف الذي يتحدث فيه.
- الكلام بصدق واحترام للمستمعين واستخدام تعبيرات مثل: (من فضلك، لو سمحت، مع احترامي لكلامك، تسمح لي بكلمة).
- الكلام بصوت مناسب للمكان الذي يتحدث فيه، واستخدام صوت سار ولطيف.
- استخدام الكلمات المناسبة التي تعبر عن الأفكار بوضوح ودقة.
- استخدام التعبير الملمحي المناسب بالوجه واليدين وهيئة الجسم.
- حكاية الأشياء في ترتيبها الصحيح.

- مجاملة غيره أثناء الحديث واستخدام تعبيرات مثل: "أحسنت، وفقت، لا فض فوك، حديث ممتع، امتعتنا"، وذلك عن إقناع.

- التمييز بين الأماكن والأوقات التي ينبغي الكلام فيها والتي لا ينبغي فيها الكلام.

- التنغيم والقدرة على التدليل والاستشهاد على ما يقول.

إن المتحدث الجيد لا يتحدث إلا إذا كان لديه داع للكلام، وهو الذي يفكر فيما سيتحدث به، ويرتب أفكاره بطريقة منطقية، ثم يضع هذه الأفكار في قوالب وصياغات لغوية سليمة وجذابة، ثم ينطق نطقا صحيحا خالياً من الأخطاء اللغوية.

وعلى الرغم من التفاصيل الكثيرة والمعقدة لهذه العملية، إلا أنها تحدث بسرعة، حتى ليخيل للمستمع أو حتى للمتكلم نفسه أنها تحدث دفعة واحدة. لكن المتحدث المجيد هو الذي يتحدث عن شيء يعرفه تمام المعرفة، بل ويهتم به أيضا. وعلى ذلك "فالمفهوم الجديد الذي نريد أن نلفت النظر إليه هنا يقوم على أساس النظرية الوظيفية في التربية، فأصول المناهج قد فرضت أن من أهم الميادين التي تشتق منها أهداف التعليم، المجتمع الذي يعيش فيه المتعلم. فحين نعلم أو نربي لابد أن نهتم بجعل المتعلم قادراً على القيام بالمطالب أو الوظائف، أو بالمهام التي يتطلبها منه المجتمع الذي يعيش فيه. ومعنى هذا بالنسبة للتعبير أن مراحل التعليم العام ينبغي أن يتجه تعليم التعبير فيها إلى تمكين التلاميذ من القيام بجميع ألوان النشاط اللغوي التي يتطلبها منهم المجتمع وبذلك ينبغي أن يكون الأساس الذي يقوم عليه تعليم التعبير هو ألوان النشاط اللغوي محادثة ومناقشة ورسائل وغير ذلك من الأنشطة الوظيفية.

ومن الضروري أن نعلم التلاميذ وندربهم على مهارات التخطيط لعملية التحدث. والتخطيط لعملية التحدث يتطلب ما يأتي:

- أن يتعرف المتحدث أولا على نوعية المستمعين واهتماماتهم، ومستويات تفكيرهم وما يحبون سماعه، وما لا يرغبون في الاستماع إليه، أي أن يجيب على سؤال: لمن أتحدث؟

- أن يحدد أهداف كلامه طبقاً لنوعية المستمع أو المستمعين ونوعية مادة الكلام نفسها، وظروف الزمان والمكان، كل هذا يعد أمرا ضروريًّا، ويساعد المتكلم على تحقيق أهداف الكلام . وكل هذا يعني أن المتكلم أو المتحدث عليه أن يجيب أولاً على سؤال: لماذا سأتكلم؟

- أن يكون المتكلم قادرا على تحديد محتوى كلامه، أي أن يحدد الأفكار والمعاني والمشكلات التي يرد الحديث عنها. وأن تكون هذه الأفكار متفقة مع الأهداف التي سبق تحديدها. وهنا يستلزم الأمر تعليم التلميذ وتدريبه على كيفية الحصول على المعلومات والمفاهيم من مصادرها المختلفة. وهذا بدوره يعلمه ويدربه على مهارات البحث والتعلم الذاتي، والاعتماد على النفس، فالكلام أو التحدث هنا فن ذو مهارات شتى، ويعتمد على البحث والاستكشاف، والاستماع الجيد، والقراءة الواعية. ومعنى هذه الخطوة، أن على المتحدث الذي يخطط لحديثه أن يجيب على سؤال: بماذا سأتكلم؟

- أن يتم اختيار أنسب الأساليب أو الطرق للكلام أو الحديث. واختيار الأسلوب المناسب للكلام يعتمد على عدة عوامل منها نوعية المستمع، ونوعية الكلام، أي موضوعه ومادته، ونوعية الأهداف المراد تحقيقها.

- وهنا يجب تعليم التلاميذ وتدريبهم على أساليب الكلام أو التحدث، أي التعبير الشفوي الآتية: المحاضرة، والمناقشة والمحادثة، والندوة، والمناظرة، والخطابة وإلقاء الكلمات ، وقص القصص والحكايات، وإعطاء التعليمات والإرشادات، عرض التقارير ، التعليقات والمداخلات.

إن مهارات التعبير الشفوي العامة هي:

- استخدام الكلمات المناسبة التي تساعد على تواصل بعضنا ببعض.
- قول ما هو ضروري، وما هو ضروري - فقط -.
- مناقشة القضايا بحرية، دون تردد أو خجل.

- تحديد الهدف، أي لابد أن تتكلم لهدف، كي تكون بليغًا.
- تنظيم الكلام بحيث يؤدي في النهاية إلى تحقيق الغرض المحدد، فالبلاغة في أحدث تعاريفها فن بناء اللغة أو الكلام من أجل الوصول إلى نهاية مقبولة.
- عرض ما نعرفه، وما نعرفه فقط، إذ لا يمكن لإنسان ما أن يكون بليغا في موضوع لا يعرفه.
- اختيار الكلمات المناسبة للأفكار المطروحة، وكذلك اختيار التراكيب المناسبة، إذ بهذا وذلك تظهر الحقائق.
- النطق الصحيح دون تردد، أو خجل، أو تصنع.
- إعطاء الكلمات والجمل الحيوية والانفعال المعبر عن المعنى الذي يريده المتحدث.
- الرغبة في الحديث والحماسة له.
- الحركة المناسبة للكلمة أو الكلمات المناسبة للحركة، أي استخدام الإشارات المناسبة.
- الإعداد الجيد للحديث، حتى لا يخاف المتحدث من الوقوع في الخطأ، أو الخوف من أن يقول قولا لا معنى له.
- الشجاعة، وعدم التردد أو الخوف، أو قول ما يعتذر عنه.
- استخدام الفكاهة بحذر، وفي حدود ما يقتضيه الموقف.
- مناسبة الصوت ارتفاعاً أو هبوطاً للجمهور والمستمع.
- مناسبة طول الحديث للجمهور.
- إظهار الود واحترام الآخرين.
- التخطيط للنتائج مقدما.
- معرفة الوقت المناسب للحديث والسكوت.

- استخدام حركات الجسم، والإشارات والإيحاءات المناسبة للمواقف المختلفة، وللأفعال المختلفة.

- جذب المستمعين بقول الصدق، والجدير بالاحترام من القول. (فتحي يونس 2001).

إن تنمية هذه المهارات تتطلب:

- إثارة التلاميذ نحو الموضوعات المحيطة بحجرة الدراسة التي يمكن أن يدركوها بأية حاسة من حواسهم كاللمس أو التذوق أو الشم أو الاستماع أو الرؤية.

- توسيع مجال الحديث وعدم الاكتفاء بما في المدرسة أو ما يتصل بحجرة الدراسة، فخروج الأطفال إلى الخلاء وإلى المناطق الريفية حيث الأشجار والنخيل والحشائش والزهور والماء والحيوانات والطيور فرصة كبيرة لإثارة الحديث والكلام.

- إشراك التلاميذ في تخطيط عملية التعلم ذاتها، ولعل المناقشة تعتبر نقطة البداية لدراسة التاريخ المحلي وفحصه، والتعرف على الحيوانات والنباتات المحلية ودراستها، ويمكن أن يمتد ذلك إلى كل موضوعات الدراسة الأخرى في المواد المختلفة.

- أن ينتهز المعلم فرصة رحلة أو زيارة ويترك للتلاميذ حرية المناقشة والتخطيط والتنظيم والتقويم.

- في المناسبات والأحداث المدرسية فرصة لأن يشرك المعلم تلاميذه في المناقشات والأحاديث التي تدور في هذه المناسبات، ويمكن أن يدفع التلاميذ إلى مصاحبة الزوار في هذه المناسبات إلى جوانب المدرسة المختلفة ونشاطاتها المتنوعة ليطلعوهم عليها ويحدثوهم عنها ويناقشون فيها.

- غالباً ما يكون لدى بعض التلاميذ أو كلهم قصص وحكايات سمعوها في المنزل من الكبار، والمدرس يستطيع أن يستغل هذا في دفع التلاميذ إلى حكاية الحكايات وقص القصص، ويمكن أن يأخذ ذلك شكل مسابقات ومباريات حول أحسن حكاية، أو أجمل قصة،

ويستطيع المعلم أيضاً أن يستبدل الحكايات والقصص والطرائف والفكاهات والخبرات غير العادية والتجارب الغريبة.

- كثيراً ما يكون للتلاميذ هوايات جميلة وأنشطة ممتعة تستهوي أقرانهم وتستميلهم لمعرفتها، وهنا يستطيع المعلم أن يجعل من الهوايات والأنشطة موضوعات للأحاديث والمناقشات التي قد يستفيد منها التلاميذ مجموعة من المفردات والمصطلحات الخاصة بهذه الهوايات والأنشطة.

- يعهد المعلم إلى تلاميذه بمسئولية مناقشة وتخطيط وتنفيذ الاجتماعات واللقاءات المدرسية وهذه بطبيعتها تتضمن المناقشات والأحاديث والأغاني والمحاورات والتمثيل وحكاية القصص والمسابقات وكلها أنشطة كلامية.

- استغلال ما يسعى بأسلوب المشاركة أو المقايضة، ويتم ذلك عن طريق تقسيم التلاميذ إلى مجموعات، وتقوم كل مجموعة بدراسة موضوع ما دراسة شاملة من جميع جوانبه، ثم تحكي كل مجموعة للمجموعات الأخرى ما وصلت إليه، وقد يستخدم التلاميذ في ذلك نوعاً من المذكرات مما يجعله تدريباً مفيداً في التمهيد لتعليم الاتصال الكتابي.

- يطلب من كل تلميذ أن يصف ما يحبه وما يكرهه وأن يتحدث عنه، كما يمكنه أن يدفع التلاميذ لمناقشة زملائهم عن أسباب حبهم وكرهم وهكذا.

- تشجيع التلاميذ على إلقاء أحاديث الصباح في الطابور، وتدريبهم على إلقاء أهم أخبار اليوم المحلية والمدرسية، سواء تم ذلك عن طريق الإذاعة المدرسية أو تم على مستوى الفصل.

- عن طريق النشاط الصحفي المدرسي يمكن تدريب التلاميذ على الحديث والمناقشة خاصة من خلال الفنون الصحفية التي تقوم على هاتين المهارتين كالأحاديث والمقابلات والتحقيقات الصحفية.

- هناك مواقف كثيرة ومهمة في حياة الإنسان تقوم على الاتصال الشفوي وينبغي أن يؤديها الفرد بنجاح، وعلى المعلم أن يلتفت إليها، ويدرب، تلاميذه على القيام بها ومن أمثلة ذلك: استخدام الحديث التليفوني، ومواقف المجاملة كالشكر والعزاء والاعتذار، وتقديم الناس بعضهم لبعض، وطلب الأشياء، والسؤال عن المكان والزمن... إلخ هذه المواقف التي تتطلب معايير سلوكية معينة.
- كما يمكن أن يقوم التلاميذ بتمثيل المواقف المختلفة التي تظهر فيها أمثال هذه المجاملات، ثم يتبع ذلك مناقشة هذه الأساليب.

* * *

الفصل الثاني

الفهم القرائي: مهاراته واستراتيجياته

أولاً : الفهم القرائي: مفهومه وأهميته ومعاييره.

ثانيًا : مهارات الفهم القرائي ومستوياته.

ثالثًا : العوامل المؤثرة في الفهم القرائي.

رابعًا : استراتيجيات تنمية الفهم القرائي.

خامسًا : القراءة الابتكارية لتشكيل الطفل المبدع .

يعرض هذا الفصل مفاهيم جديدة أساسية وضرورية لبناء قارئ جديد لمجتمع جديد، كما يعرض الفهم القرائي من حيث مفهومه ومستوياته ومهاراته والعوامل المؤثرة فيه، واستراتيجيات تنميته. ويمكن عرض ذلك تفصيلاً كما يلي:

أولاً - الفهم القرائي: مفهومه، وأهميته، ومعاييره:

يعرض هذا المحور لمفهوم الفهم القرائي، وطبيعته، وأهميته. وفيما يلي بيان ذلك:

1- مفهوم الفهم القرائي:

يعد الفهم القرائي الهدف المطلق للقراءة مهما اختلف مستوى القارئ، وغرضه من القراءة ونوع المادة المقروءة. وهو من أهم مهارات القراءة وجوهر عمليتها؛ ذلك لأن الفهم أساس عملية القراءة، فقراءة بلا فهم لا تعد قراءة بمفهومها الصحيح، والفهم القرائي لا يحدث فجأة ؛ لأنه لا يتوقف عند حد التعرف على الرموز والنطق بها، وإنما هو عملية معقدة تسير في مستويات متعددة ومتتابعة، حيث تشمل الربط بين الرمز والمعنى، واستخلاص المعنى من السياق، واختيار المعنى المناسب، وتنظيم الأفكار وتذكرها، واستخدامها.. إلخ وهذه المستويات تتطلب قدرات وإمكانات عقلية خاصة كالموازنة والنقد والتفسير والتحليل. (محمد لطفي جاد، 2003). ونظراً لتعقد الفهم القرائي، وتنوع العمليات والعناصر المتضمنة فيه، فقد تعددت تعريفات الباحثين له، وفيما يلي عرض بعض هذه التعريفات:

عرف الفهم القرائي بأنه "الربط الصحيح بين الرمز والمعنى، وإيجاد المعنى من السياق، واختيار المعنى المناسب، وتنظيم الأفكار المقروءة، وتذكر هذه الأفكار واستخدامها فيما بعد في الأنشطة الحاضرة والمستقبلية". (فتحي يونس، ومحمود الناقة، وعلي مدكور، 1984) .

وأشارت دراسة إلى أن الفهم "عملية معقدة تـدور داخـل المـخ ويـستدل عليهـا وعـلى حـدوثها بسلوك القارئ، وبشكل يمكن قياسه أو تسجيله أو ملاحظته". (سهير الموجي، 1988) .

وذكر (ريتشاردسون وآخرون .Richardson & et al, ,1991) أن الفهـم "عمليـة بنائيـة يفـسر فيهـا القراء النص وفقاً لإدراكهم، أو أحياناً وفقا لسوء إدراكهم". (Richardson & et al., 1991) .

ورأى بعضهم أن الفهم القرائي هو "عملية عقلية تدور داخل المخ ويستدل عليها وعـلى حـدوثها بسلوك القارئ بعد القراءة، وبشكل يمكـن قياسـه، أو تـسجيله أو ملاحظتـه". (سـامي رزق وآخـرون ، 1994) بينما رأى آخر أن الفهم في القراءة هو "عملية التقاط معنى اللغة المكتوبة، وهو عمليـة مركبـة وشديدة التعقيد تتضمن عمليات عقلية عليا، ويتدرج في عمليات بدءاً مـن مـستوى الفهـم الـسطحي المباشر وانتهاءً بمستوى الإبداع". (محمد عبيد، 1996) كذلك حـدد الفهـم القـرائي بأنـه "عمليـة الـربط الصحيح بين الألفاظ والمعاني، بل الربط بين مجموعة الكلمات والمعنى الكلي لها، فربمـا تحمـل الكلمـة الواحدة أكثر من مدلول". (زكريا إبراهيم، 1999)، كما أن الفهم في القراءة هو: "العملية العقليـة التـي تعتمد عـلى تعـرف الرمـوز المكتوبـة، وربطهـا بـدلالتها، وتفـسيرها في ضـوء الخـبرة الثقافيـة الـسابقة للمتعلم". (عبد الحميد عبد اللـه عبد الحميد، 2000) .

وذكر (تقرير المجلس الوطني الأمريكي للقـراءة، 2000) National Reading Panel أن الفهـم "هـو التفكير المقصود أثناء عملية بناء المعنى من خلال التفاعل النشط بـين القـارئ والـنص". (NRP, 2000)، يضاف إلى ذلك أن الفهم القرائي عبارة عن: "عملية عقلية يقوم بها القارئ للتفاعل مع النص مستخدماً خبراته السابقة، وإشارات الـسياق لاسـتنتاج المعـاني المتـضمنة في الـنص". (مـصطفى إسـماعيل، 2001) كذلك فإن فهم المقروء يعني "العمليات العقلية التي يتمكن بها المتعلم من تحديد الفكـرة المحوريـة، وتحديـد الأفكـار الفرعيـة، وتحديـد النتـائج ومعـاني المفـردات، والقـدرة عـلى الإجابـة عـن أسـئلة

تقع إجاباتها في القطعة مباشرة (فهم المعنى القريب)، وأسئلة تتطلب إجاباتها استخدام السياق بالإضافة إلى فهم أغراض الكاتب، والتمييز بين الحقيقة والرأي فهم المعنى البعيد". (منال الخولي، 2001) بينما يعرف الفهم القرائي في ضوء مستوياته بقوله: "الفهم القرائي عملية مركبة ومعقدة؛ حيث إنها تتضمن عمليات عقلية عليا، ويندرج تحتها مستويات تبدأ بالفهم الحرفي للنص، ثم الاستنتاجي ثم الناقد، ثم التذوقي، وختاماً بالفهم الإبداعي". (محمد لطفي جاد، 2003) بالإضافة إلى أن الفهم القرائي هو "ربط خبرة القارئ بالرمز المكتوب، وتفسير الكلمات في تركيبها السياقي، واختيار المعنى المناسب، وفهم الكلمات كأجزاء للجمل، والجمل كأجزاء للفقرات، والفقرات كأجزاء للموضوع". (فتحي يونس، 2004) .

ومما سبق يتضح أن توجهات الباحثين في تعريف الفهم القرائي تشمل النظر إلى الفهم باعتباره: مجموعة من المهارات، وعملية عقلية معقدة، وعملية بنائية، وعملية مركبة تتضمن مستويات مختلفة، وعملية ربط بين الألفاظ والمعاني، عملية تفاعلية بين القارئ والنص المقروء.

وعلى الرغم من أن النظرة الأولى لهذه التعريفات قد توحي بالاختلاف بينها، إلا أن النظرة الفاحصة لها توضح أن جميعها حلقات متصلة في سلسلة واحدة وأن النظرة الشاملة والتعريف الدقيق للفهم لا يتحقق إلا من خلالها جميعا. فالفهم في الأساس يعتمد على عمليات عقلية معرفية تحدث في ذهن القارئ، تبدأ بإدراك المقروء، والتعرف عليه، وتفسيره في ضوء الخلفية السابقة للقارئ (خاصة بالموضوع المقروء، وبالتراكيب اللغوية)، ونتيجة لهذه العمليات يتمكن القارئ من بناء المعنى من النص. وهذه العمليات متدرجة من حيث مستوى تعقيدها وفقاً لمستوى تعقد مهمة الفهم المطلوب أداؤها، فبعض مهام الفهم تتطلب عمليات عقلية بسيطة، وبعضها يتطلب عمليات أكثر تعقيداً. ولذا فقد قسم بعض الباحثين الفهم وفقاً لمستوى تعقد العمليات اللازمة له إلى مستويات تبدأ من مستوى الفهم المباشر، ثم التفسيري، ثم الاستنتاجي، ثم التطبيقي، ثم الناقد، ثم

التذوقي، وأخيراً الإبداعي. وكل مستوى من هذه المستويات يشتمل على مجموعة من المهارات، ويتم قياس مدى تمكن الطلاب منها من خلال مجموعة من الأسئلة سواء طرحها القارئ على نفسه أو طرحها عليه المعلم، ويثبت تحقق الفهم إذا تمكن القارئ من الإجابة عن هذه الأسئلة. وفي ضوء ذلك يتم بناء المعنى من النص من خلال تفاعل القارئ مع النص.

وفي ضوء ما سبق يمكن تحديد مفهوم الفهم القرائي بأنه "عملية عقلية معرفية يصل بها القارئ إلى معرفة المعاني التي يتضمنها النص المقروء نثراً كان أم شعراً اعتماداً على خبراته السابقة، وذلك من خلال قيامه بالربط بين الكلمات والجمل والفقرات ربطاً يقوم على عمليات التفسير، والموازنة، والتحليل، والنقد، ويتدرج في مستويات تبدأ بالفهم الحرفي للنص وتنتهي بالفهم الإبداعي له حتى يتمكن من بناء المعنى من النص من خلال تفاعله معه".

2- طبيعة الفهم القرائي :

هناك العديد من النظريات والنماذج تتناول السلوك اللغوي القرائي تختلف باختلاف النظر إلى طبيعة عملية القراءة ومفهومها وكيفية حدوثها. فينظر البعض إلى القراءة على أنها عملية تفاعلية تأملية تحدث في شكل عمليات مرحلية متداخلة متسلسلة تستهدف الحصول على المعاني من المادة المكتوبة، وهي عملية دائرية تبدأ بالتركيز على الكلمة المكتوبة، وتنتهي بالحصول على المعنى وفيها يقوم القارئ بتحريك عينيه عبر السطور حيث يركز بصره على نقاط محددة هي بمثابة مفاتيح لأهم المعاني المتضمنة في النص، ويقوم القارئ بالتفاعل معها من خلال خبراته ومفاهيمه السابقة ليكون صورة ذهنية واضحة عن المقروء. (حسن شحاتة، 2002)، في حين ينظر البعض إلى القراءة على أنها عملية يتم خلالها استخلاص المعاني من الرموز المكتوبة حيث يتم ذلك عن طريق تضافر عوامل فسيولوجية وعقلية وانفعالية. وتتطلب مجموعة من العمليات المتكاملة

حيث تستقبل شبكة العين مؤشرات الرموز المكتوبة ثم تتحول هذه المؤشرات إلى نبضات عصبية تنتقل إلى مراكز الدماغ حيث تستثير نوعين من الترابطات، الأول خاص بالمعنى، والثاني خاص بالنطق، ثم يقوم القارئ بتأمل المادة المكتوبة والتفكير فيها وتحليلها ليتوصل إلى فهم شامل للمقروء، ولا يكتفي القارئ بذلك بل يحاول نقد تلك المضامين، والتعمق في تفاصيلها ويستجيب لما فيها من أفكار وحقائق إما بالقبول أو بالرفض، ثم يسعى إلى توظيف تلك المعلومات والحقائق. (فتحي يونس وآخران، 1994).

ويتضح من خلال التفسيرين السابقين لطبيعة عملية القراءة، أنها عملية معقدة تسير في نظام متسلسل ومتداخل ومتكامل تهدف أساساً إلى فهم المعنى من الرمز المكتوب والتفاعل معه ونقده وإبداء الرأي فيه ومحاولة الإفادة منه في حل المشكلات المستقبلية. ومن هنا يتضح أن عملية القراءة ما هي إلا عملية فهم بمعناه الواسع وأن الغاية من كل قراءة هي الفهم الذي له طبيعة خاصة تتحدد فيما يلي: (Lerner, Janet, 1998) .

- **الفهم عملية معرفية تعتمد على ما يكسبه القارئ للمادة المكتوبة من معاني من خلال خبراته.** فالفهم في القراءة يعتمد على خبرة القارئ ومعرفته باللغة وألفته بالتراكيب النحوية وغير ذلك من عوامل تجعل القارئ أكثر فهمًا لما يقرأ في ضوء ما لديه من حصيلة لغوية ودلالية. وبناء على ذلك فإن القارئ صاحب الخبرة والخلفية المعرفية المحددة بالنص سيواجه صعوبات شديدة في الفهم. لذلك ينبغي أن يكون لدى القارئ خبرة بما يقرأ وألفة لغوية ودلالية للتراكيب المقروءة.

- **الفهم القرائي عملية لغوية.** الفهم في القراءة هو عملية الوصول إلى المعنى من خلال اللغة، وغالبًا لا يستطيع القارئ أن يستكمل عملية التفكير في المقروء حتى يصل إلى الكلمة أو العبارة الأخيرة. مثال:

  الجبن كثير الدسم، والجبن مكروه في الرجال.

فإن كلمة (الجبن) ترتبط في كل جملة بشيء مختلف تماماً. ولا يستطيع القارئ أن يدرك معناها إلا عند وصوله إلى الكلمة الأخيرة في الجملة، فهي نوع من الغذاء في الجملة

الأولى، وصفة في الجملة الثانية. وفي أحيان أخرى يضطر القارئ لتأجيل قراره بشأن كيفية نطق كلمة ما حتى نصل لنهاية الجملة. مثال: ظَهَرَ الرئيس متألقًا أمام الجمهور، ظهْرُ الرئيس يؤلمه. ولذا فإن القدرة على قراءة النص وفهمه لا تعتمد فقط على التعرف على الحرف، ولكن تعتمد أيضاً على المعنى والسياق، وعلى كل مظاهر وجوانب اللغة مثل علم الإملاء، ودراسة التعبيرات الصوتية (فونولوجيا اللغة)، والمعرفة بالمفردات المعجمية، والنحو، والجانب الدلالي، وسياق الكلام.

- الفهم القرائي عملية تفكير

تشير البحوث والدراسات إلى القراءة باعتبارها نوعًا من التفكير والاستنتاج يهدف إلى الوصول إلى المعاني المتضمنة في النص، فالفرد أثناء القراءة يستخدم المفاهيم ويطور الفروض ويختبرها، ثم يعدل هذه المفاهيم، وينسق المعاني. وهو نفس ما يحدث في عملية التفكير.

- الفهم القرائي يتطلب تفاعلاً مع النص.

يتطلب الفهم في القراءة أن يمزج القارئ بين المعرفة الموجودة لديه بالفعل، وبين المعلومات الجديدة الموجودة في النص المقروء، ويتكون الفهم في القراءة من تفاعل نشط مستمر بين ثلاثة عناصر هي: القارئ، والنص، والسياق الذي تتم فيه القراءة. وذلك كما يلي:

القارئ: فكل قارئ له اهتمامات ومعارف تؤثر فيما يريد أن يقرأ وفي مستوى فهمه للمقروء، فمثلاً القارئ الضعيف الذي لديه معارف كثيرة واهتمامات شديدة بالسباحة ربما يستطيع أن يقرأ قصة في مستوى الصف السادس، ولكن نفس القارئ ربما يتدنى إلى مستوى الصف الثالث عند قراءة كتاب في التاريخ لأن التاريخ لا يدخل في نطاق اهتماماته ومعارفه فيه ضئيلة.

النص: ويقصد به اللغة المكتوبة أو المعلومات المطبوعة، فوضوح اللغة وتنظيم النص وألفة القارئ بالمعلومات. كل ذلك سيؤثر على قدرة القارئ على الفهم.

السياق: حيث يؤثر السياق الذي تتم فيه القراءة على عملية الفهم من خلال:

- موقف القراءة وبيئتها، ففي موقف الاختبار قد يتسبب القلق الشديد في صعوبة فهم القارئ لمادة يستطيع فهمها بسهولة في موقف آخر أقل تهديدًا.

- الهدف من القراءة، فقراءة رواية بهدف الاستمتاع يختلف عن قراءة كتاب في الجغرافيا بهدف فهم التفاصيل.

- وخلاصة القول أن الفهم في القراءة عملية معقدة تتضمن عمليات متنوعة تتعلق بعناصر إدراكية وحسية ولغوية، كما أن مستوى الفهم الذي يصل إليه القارئ يرتبط بتفاعل ثلاثة عناصر في الموقف القرائي وهي: القارئ والسياق والنص.

3- أهمية الفهم القرائي.

يعد الفهم القرائي أهم مهارات القراءة بل هو غايتها، وهو الضالة المنشودة لكل قارئ والهدف الذي يتطلع إليه كل معلم، ومهارات الفهم في القراءة يمكن أن تجتمع في ظلها معظم مهارات القراءة بما فيها مهارات القراءة الناقدة، ومهارات القراءة للدراسة، ومهارات القراءة الابتكارية، فهي تبدأ بفك الرموز وتنتهي بالإبداع. (محمد عبيد، 1996). وتتحدد أهمية مهارات الفهم في القراءة في معرفة وتحديد الأفكار الرئيسة في الفقرة مما يساعد القارئ على الإلمام بجوانب الموضوع ككل، وكذلك القراءة لاختيار التفاصيل المهمة مما يعين القارئ على التركيز منذ الوهلة الأولى كي يدركها، بالإضافة إلى ربط الأفكار المقروءة بالخبرة السابقة مما يزيد القارئ نضجًا ويجعله في نمو مستمر، علاوة على أن قراءة ما بين السطور تعمل على الدقة والبحث المتعمق عن المعنى. (حسن شحاتة،

1996). هذا فضلاً عن أهميتها في العملية التعليمية؛ حيث تعين الدارسين على التحصيل الجيد للمواد الدراسية المختلفة، وتضمن لهم النجاح والتفوق، وتساعدهم على استيعاب ما تعلموه، وتفسير المفاهيم والمصطلحات بلغتهم وتصوراتهم بعيدًا عن الحفظ والاستظهار، واسترجاع المعلومات استرجاعًا آليًّا، ونقد وتقويم النصوص تقويمًا سليمًا، وفهم الروابط بين أجزاء الجملة الواحدة، وفهم العلاقة بين الجملة، وفهم العلاقة بين السبب والنتيجة والعام والخاص، وبين التعبير والتفكير. بالإضافة إلى أن الفهم القرائي يؤدي إلى تنمية عمليات التفكير لدى الطلاب حيث إن القراء الأكفاء يدققون في قراءة بداية النص لأنهم يعرفون أن المؤلفين يميلون إلى وضع تلميحات عن الأفكار الرئيسة وعن تنظيم النص في بدايته، فيتوقعون بقية الأفكار الموجودة في النص، وكذلك يتوقعون خاتمته ونهايته مما يؤدي إلى تنمية عمليات التفكير التباعدي لديهم وهؤلاء يفكرون فيما يقرأون، أما الطلاب الذين يقرأون كل جمل النص بسرعة واحدة دون التدقيق في أجزاء والإسراع في أجزاء أخرى، فهؤلاء يقرأون دون تفكير. (محمد محمد سالم، 1996). علاوة على أن الفهم القرائي يؤدي إلى تطوير أداء المعلم في العملية التعليمية، فإذا استطاع المعلمون فهم طبيعة المادة المقروءة والتدريس من خلال النصوص المختلفة وتعليم الطلاب من خلال وسائط مختلفة سوف يمتلكون الأسس التي تقوم عليها عملية تقويم وتطوير وتحسين بيئة التعلم. (Elba, V., 2006). والخلاصة هي أن مهارة الفهم في القراءة لها أهمية تتمثل في التحصيل الجيد للمواد الدراسية المختلفة، وتنمية عمليات التفكير لدى الطلاب، وكذلك تطوير أداء المعلم في العملية التعليمية. ولذلك فإنه ينبغي تنمية هذه المهارة لدى طلاب المرحلة الثانوية وذلك حتى يستطيعوا فهم قراءة العلوم المختلفة - بصفة عامة - وفهم النثر والشعر - بصفة خاصة.

4- معايير ومؤشرات الفهم القرائي:

المرحلة الأولى

من الصف الأول إلى نهاية الصف الثالث (1- 3)

المعيار الأول: تعرف الرموز اللغـوية المكتوبة، ونطقها

يتعرف المتعلم الرموز اللغوية المكتوبة، وينطقها

علامة مرجعية	المؤشرات
ع.م. 1. يظهر استعدادًا لتعلم القراءة	▪ يميز المتعلم بين الصور والرسوم الدالة على الأحجام والأشكال والأطوال. ▪ يميز المسافات، والألوان والعلاقات بين الأشياء. ▪ يميز مصادر الأصوات وأنواعها ويرتب الأحداث. ▪ يردد أصوات الحروف والكلمات والجمل والأناشيد.
ع.م. 2 يتعرف الحروف والكلمات وينطقها	▪ ينطق المتعلم أصوات الحروف والكلمات. ▪ يميز في النطق بين الحركات القصيرة و الحركات الطويلة. ▪ يقرأ جهرا مراعيًا بعض علامات الترقيم. ▪ يتعرف الكلمات المترادفة في المعنى.

المعيار الثاني: فهم المقروء فهما صحيحا

يفهم المتعلم المقروء فهما صحيحا

علامة مرجعية	المؤشرات
يفهم المقروء فهما مباشرًا	▪ يقرأ المتعلم الصور والرسوم مستنتجا المعنى المقصود. ▪ يحدد الأفكار الأساسية في المقروء. ▪ يستخدم السياق لفهم معاني الكلمات الجديدة. ▪ يعبر بأسلوبه عن مضمون النص.

المعيار الثالث: تذوق المقروء ونقده

يتذوق المتعلم المقروء وينقده

علامة مرجعية	المؤشرات
يتفاعل مع المقروء	▪ يحدد المتعلم أشكال المادة المقروءة كالأناشيد والحكايات. ▪ يميز بين الواقع و الخيال فيما يقرأ. ▪ يستحسن الألفاظ الجميلة فيما يقرأ.

المرحلة الثانية

من الصف الرابع إلى نهاية الصف السادس (4-6)

المعيار الأول: تعرف الرموز اللغوية المكتوبة، ونطقها

يتعرف المتعلم الرموز اللغوية المكتوبة،وينطقها

العلامات المرجعية	المؤشرات
يقرأ وحدات لغوية ذات معنى	▪ يقرأ المتعلم الكلمات والجمل والفقرات مراعيا الضبط. ▪ يراعي علامات الترقيم عند القراءة. ▪ يقرأ بسرعة مناسبة.

المعيار الثاني: فهم المقروء واستيعابه

يفهم المتعلم المقروء ويستوعبه

العلامات المرجعية	المؤشرات
يفهم المقروء فهما تفسيريًّا	▪ يحدد المتعلم الأدلة التي ساقها الكاتب للتعبير عن وجهة نظره . ▪ يرتب الأفكار الرئيسة والتفصيلية حسب ورودها في النص. ▪ يفسر الخرائط والرسوم البيانية والأشكال والجداول. ▪ يستنتج الأفكار الضمنية من المقروء.

المعيار الثالث: تذوق المقروء ونقده

يتذوق المتعلم المقروء وينقده

العلامات المرجعية	المؤشرات
يُصدر حكما على ما يقرأ	▪ يبدي المتعلم رأيه في النص المقروء. ▪ يحدد ما ينتمي وما لا ينتمي في المقروء. ▪ يناقش الأدلة الواردة في المقروء.

المرحلة الثالثة

من الصف السابع إلى نهاية الصف التاسع (7- 9)

المعيار الأول: تعرف الرموز اللغـوية المكتوبة، ونطقها

يتعرف المتعلم الرموز اللغوية المكتوبة ، وينطقها

العلامات المرجعية	المؤشرات
يقرأ متمثلا المعنى	▪ يقرأ المتعلم معبرا عن الانفعالات. ▪ يميز في القراءة بين أنواع النصوص. ▪ يراعي علامات الترقيم لتمثل المعنى.

المعيار الثاني: فهم المقروء واستيعابه

يفهم المتعلم المقروء ويستوعبه

العلامات المرجعية	المؤشرات
يحلل النص المقروء	▪ يحدد المتعلم العلاقات بين الأفكار. ▪ يميز بين أنواع الأدلة. ▪ يربط المقدمات بالنتائج. ▪ يحدد المغزى من النص المقروء. ▪ يلخص بأسلوبه نصًّا مقروءًا.

المعيار الثالث: تذوق المقروء ونقده

يتذوق المتعلم المقروء وينقده

المؤشرات	العلامات المرجعية
▪ يحدد المتعلم الهدف من المقروء. ▪ يحدد اتجاه الكاتب. ▪ يصدر أحكاما على القيم الواردة في المقروء. ▪ يعلق على ما يقرأ. ▪ يميز بين الحقائق والآراء الشخصية. ▪ يوازن بين عبارتين في معنى واحد. ▪ يعلل ما يصدره من أحكام. ▪ يميز بين الحجج الواردة في المقروء.	**يُقوِّم المقروء**

المرحلة الرابعة

من الصف العاشر حتى نهاية الصف الثاني عشر

المعيار الأول: تعرف الرموز اللغـوية المكتوبة، ونطقها

يتعرف المتعلم الرموز اللغوية المكتوبة، وينطقها

المؤشرات	العلامات المرجعية
▪ يقرأ المتعلم نصوصا متنوعة قراءة معبرة. ▪ يوظف الإيماءات والإشارات المناسبة أثناء القراءة. ▪ يقرأ عبر وسائط متعددة. ▪ يتتبع نصا متشعبا. ▪ ينوع في سرعة قراءته.	**يقرأ نصوصا متنوعة**

المعيار الثانى: فهم المقروء واستيعابه

يفهم المتعلم المقروء ويستوعبه

العلامات المرجعية	المؤشرات
يفهم المقروء فهما استنتاجيا	▪ يحدد المتعلم الأفكار الزائدة والناقصة في النص. ▪ يكشف المتناقضات في النص. ▪ يميز الخصائص التركيبية في النص.

المعيار الثالث: تذوق المقروء ونقده

يتذوق المتعلم المقروء وينقده

العلامات المرجعية	المؤشرات
يقرأ قراءة إبداعية	▪ يضع المتعلم أكثر من عنوان للمقروء. ▪ يطرح أسئلة إبداعية حول الموضوع. ▪ يقترح حلولا إبداعية لمشكلات في المقروء. ▪ يعيد تنظيم الأفكار. ▪ يثري المقروء بأفكار جديدة

ثانيًا - مهارات الفهم القرائي ومستوياته :

يعرض هنا المحور لمهارات الفهم القرائي للنثر والشعر، ومستويات الفهم القرائي للنثر والشعر. وفيما يلي بيان ذلك تفصيلاً:

1- مهارات الفهم القرائي للنثر والشعر.

نظرًا لتعقد طبيعة الفهم في القراءة، فقد تعددت المصطلحات وتباينت التصنيفات التي تناولت مهارات الفهم القرائي، وأحياناً يحدث خلط وتداخل في بعضها، ولعل ذلك يرجع أساساً إلى التباين والاختلاف في فهم طبيعة القراءة، وأهداف تعليمها، والعوامل

المؤثرة في فهم المقروء من ناحية، وجدَّة الموضوع من ناحية أخرى. فقسم البعض الفهم في القراءة طبقًا لحجم الوحدة المقروءة بدءًا من الكلمة ومتدرجًا حتى الموضوع مارًّا بالعبارة والفقرة والصفحة، بينما قسم البعض الآخر الفهم في القراءة طبقاً لنوع الرسالة العقلية وحجمها تلك التي تحملها الرموز المقروءة، فقيل: فهم الأفكار الرئيسة والأفكار التفصيلية والبيانات وإدراك العلاقات بين الأفكار، وقسم فريق ثالث الفهم في القراءة طبقاً لمستوى العمليات العقلية غير المحسوسة والمستدل عليها بنتائجها السلوكية مثل الفهم السطحي والفهم التفسيري أو فهم ما بين السطور من أفكار لم تذكر صراحة. (سامي عبد الله، 1983) كما تم تصنيف مهارات الفهم القرائي فيما يلي: (فتحي يونس، 2001) إعطاء الرمز معناه، وفهم الوحدات الأكبر كالعبارة والجملة والفقرة والقطعة كلها، والقراءة في وحدات فكرية، وفهم الكلمات من السياق واختيار المعنى الملائم له، وتحصيل معاني الكلمة، واختيار الأفكار الرئيسة وفهمها، وفهم التنظيم الذي اتبعه الكاتب، والاستنتاج، والقدرة على فهم الاتجاهات، والاحتفاظ بالأفكار، وتطبيق الأفكار وتفسيرها في ضوء الخبرة السابقة، وتقويم المقروء ومعرفة الأساليب الأدبية والنغمة السائدة وحالة الكاتب وغرضه.

وحددت مهارات الفهم في القراءة فيما يلي: (حسن شحاتة، 2002). الربط بين الرمز والمعنى، وإيجاد المعنى من السياق، واختيار المعنى المناسب، وتنظيم الأفكار المقروءة ، واستخدام الأفكار المقروءة بعد تذكرها، تحصيل الأفكار الرئيسة في الجملة أو الفقرة أو القصة ، تحديد التفاصيل المهمة، فهم ما بين السطور، الدقة والبحث المتعمق عن المعنى ، التدريب على الاستنتاج الصحيح وتوقع المعاني.

ورأى آخر أن مهارات الفهم القرائي هي: (Hildreth. G., 1994): الدقة في الثروة اللفظية والاتساع، وفهم معنى الوحدات الفكرية والجمل والفقرات والموضوع ككل، ومعرفة الإجابات عن أسئلة معينة، وفهم الأفكار الرئيسة، وفهم وتتبع الحوادث، وملاحظة وتذكر التفاصيل، وتنظيم خطة المؤلف، واتباع التعليمات بدقة، تقويم المقروء،

تذكر المقروء. وذهبت باحثة إلى أن مهارات الفهم في القراءة تتضمن: (Grellet. F., 1997): التعرف على الأسلوب اللغوي، والفهم الواضح المنظم للمعلومات، وفهم المعلومات غير الواضحة، وفهم المقصود من المعاني الواضحة، وفهم العلاقات بين أجزاء النص، وفهم العلاقات داخل الجملة، والفهم المتماسك لأجزاء النص من خلال القواعد النحوية.

ومن الذين حاولوا تصنيف مهارات الفهم في القراءة كل من (أوتو وشستر Otto and Chester) ، فقد صنفا مهارات الفهم في القراءة إلى مهارات تفكير تقاربي، ومهارات تفكير تباعدي كما يلي: (Otto, W. and Chester, R., 1986): (أ) مهارات التفكير التقاربي، وتشمل: تحديد الفكرة الرئيسة، وتحديد التتابع، واستخدام السياق في التعرف على الكلمات والجمل، وتحديد السوابق واللواحق في المفردات، وتحديد الأفكار الجزئية والتفاصيل، (ب)مهارات التفكير التباعدي، وتشمل: فهم أغراض الكاتب، والتمييز بين الحقيقة والخيال، وتحديد صفات الشخصيات، وإدراك التفاعل العاطفي، فهم اللغة المجازية، التنبؤ بنتائج قصة معينة، وهناك تصنيف يكاد يتفق مع التصنيف السابق، ويشمل: (Adams, W., 1988): تحديد الفكرة العامة المحورية، وفهم الفكرة الرئيسة في الفقرة، وفهم التفاصيل، وفهم العلاقات بين الأفكار، والنقد وإبداء الرأي، وهناك تصنيف أكثر شمولية يمكن أن يضم التصنيفات السابقة، ويقسم مهارات الفهم في القراءة إلى مهارات رئيسة يتفرع منها عدة مهارات فرعية، ويمكن تناوله بالتفصيل كما يلي : (Wiener, H. and Bazermen, H. 1988) .

التصفح: وهو قراءة سريعة يتم خلالها البحث بسرعة خلال الفقرات والجمل من أجل الإجابة عن أسئلة محددة في ذهن القارئ قبل البدء في القراءة وإذا تمكن القارئ من هذه المهارة فسوف يتمكن من قراءة أكبر قدر من المادة في أقل وقت ممكن، وإذا لم يستطع التصفح فإنه سوف يكون بطيء التعلم، وسيضيع وقتًا كبيراً في محاولة الوصول إلى المعلومات التي يحتاجها أو البيانات التي يحاول البحث عنها، وهناك بعض الفنيات التي يمكن أن تعين القارئ على التصفح السريع وهي: محاولة التقاط أكبر عدد من الكلمات في

الوقفة الواحدة، وذلك بتحريك عينيه من سطر إلى سطر ومن جملة إلى جملة، والبحث عن الجملة الرئيسة في كل فقرة، وليس من الضروري الوقوف على كل كلمة أو جملة أو فقرة بل المرور سريعًا بلمحة واحدة فوق الكلمات والجمل والفقرات حتى الوصول إلى النقطة التي يريد قراءتها، بعد الانتهاء من القراءة يحاول أن يسجل الإجابة التي حصل عليها وهي التي تجيب عن الأسئلة التي حددها.

المراجعة: وتكون من خلال: النظر إلى العناوين، فهي قد تشتمل على الفكرة الرئيسة في الموضوع، والنظر إلى العناوين الفرعية، فهي ملخص للنص، والبحث عن الجملة الأساسية في بداية كل فقرة فهي تعين القارئ على تكوين فكرة عامة عن الموضوع، وقراءة رءوس الأقلام أو الخطوط العريضة فقط، وقراءة قائمة المحتويات في الكتب، فهي تمد القارئ بعنوانات الفصول وما يندرج تحتها من موضوعات، وتصفح الصور والرسوم والأشكال، فهي تساعد على تحديد الهدف الذي تقرأ من أجله، قراءة مقدمة الكتاب، فهي تقدم مختصرًا حول الأسباب الداعية لتأليفه وأهدافه ومشكلته وأهم المعلومات المتضمنة في الكتاب، قراءة قائمة المصطلحات أو الكلمات الصعبة التي يفرد لها الكاتب صفحة أو أكثر في نهاية الكتاب، وقراءة الملاحق التي تأتي في نهاية الكتاب والتي تشمل رسومًا توضيحية أو جداول إحصائية، وتصفح قائمة المراجع فهي تعطي فكرة عامة عن الكتاب وفكر الكاتب ومدى اطلاعه وسعة ثقافته.

القراءة لتحديد الفكرة الرئيسة: كي يتم التعرف على الفكرة الرئيسة وتحديد موضعها ، لابد من تحديد الجملة الرئيسة وهي التي تكون أول الفقرة أو وسطها أو آخرها ، وفي بعض الأحيان قد تكون الجملة الرئيسة مشتملة على الفكرة الرئيسة. وتحديد الفكرة الرئيسة لا يساعد على فهم المعنى فقط، بل يساعد أيضاً على التذكر وتحديد التفاصيل.

القراءة لتحصيل التفاصيل والمعلومات: فيلزم قراءة كل فقرة بالتفصيل لتحديد التفاصيل التي تمد القارئ بصورة واضحة وفهم تفصيلي للموضوع. ولابد أن يحدد القارئ الهدف من قراءة الموضوع، فهل هدفه حفظ التفاصيل والحقائق؟ أم فهم ونقد أفكار الكاتب؟ وذلك من خلال: ربط ما يقرأ بخبراته السابقة عن الموضوع، والنظر إلى الأفكار

والمعلومات في شكل مترابط أو كلي ليس على أنها أفكار جزئية منفصلة ، والاحتفاظ بأفكار الكاتب وآرائه الخاصة منفصلة أثناء القراءة، وكتابة التفاصيل الجزئية بأسلوب القارئ الخاص وكلماته، والنظر إلى المعلومات التي تدعم الفكرة الرئيسة والقفز بسرعة فوق الكلمات والجمل التي ليس لها علاقة بها، النظر إلى الكلمات ذات الإشارات الخاصة مثل: أولاً - ثانيًا - أخيراً. وضع خطوط تحت الأفكار الرئيسة والأفكار الداعمة لها.

التعرف على نماذج الفقرات: حيث إن الفقرات من أهم الوحدات التي تعين على عملية التفكير والفهم في القراءة، والتركيز على نسق الأفكار وطريقة ترتيبها والوقوف على معانيها يسهم في فهم المقروء. وترتب هذه الفقرات ترتيبًا زمنيًّا أو مكانيًّا أو ترتيبًا حسب الأهمية. ومعرفة القارئ بتحديد نوع الترتيب ستسهل عليه تحديد أفكار الكاتب وأهدافه وتمكنه من فهم المقروء.

الاستنتاج: وهو عملية يقوم القارئ خلالها بالربط بين إشارات السياق وتلميحاته المختلفة من ناحية، وبين علاقات الجمل ببعضها من ناحية أخرى، للحصول على المعنى والمعلومات المطلوبة من النص، وتعرف غرض الكاتب. ولكي يصل القارئ لهذه العملية ينبغي أن يقرأ ما بين السطور ويفهم غرض الكاتب الحقيقي لأنه قد يعمد القارئ إلى إخفاء الحقائق وعدم إظهارها صريحة، فيجب أن يستخدم القارئ إشارات السياق وتلميحات الكاتب بالإضافة إلى خبراته ومعلوماته عن الموضوع ليصل إلى هذه الناحية.

فهم اللغة المجازية: وهي لغة لا تستخدم المصطلحات مباشرة، ولا تعنى بالمعنى الحرفي الصريح، وإنما تُعنى بالمصطلحات غير المباشرة والمعاني الخفية والضمنية وتستخدم لجعل المعنى أكثر وضوحاً وأكثر جاذبية ومنها التشبيه والاستعارة والكناية والمجاز.

التنبؤ بالنتائج: فالقارئ الجيد يحاول دائماً أن يفسر ويشرح ما يقرأ، والقدرة على التنبؤ بالنهايات واستنتاج النتائج من خلال ما يقوله الكاتب تساعد القارئ على فهم النص أو الموضوع. ولابد أن يوظف القارئ الجيد المعلومات والأفكار الرئيسة في النص في عمل نهايات والتنبؤ بنتائج معينة للنص.

القيام بالتعميمات: فالحصول على تعميمات يؤدي إلى التعمق في فهم المعنى عن طريق إعطاء تفاصيل أكثر من مجرد ما يذكره الكاتب، ويجعل التعميم المعلومات أكثر اتساعًا وعمقًا.

تقويم الأفكار: فالقارئ الناضج لا يكتفي بمجرد فهم الأفكار الرئيسة وتحديد التفاصيل والتعرف على الجزئيات وتحصيل غرض الكاتب وإلا كان قارئًا سلبيًّا، وإنما ينبغي أن يناقش رأي الكاتب وينقده نقدًا بناءً هدفه الفهم والاستيعاب وليس التهكم والتجريح .

وقد أعدت قائمة بمهارات الفهم الناقد المناسبة للمرحلة الإعدادية بدولة البحرين، واشتملت هذه القائمة على عدد من التصنيفات لمهارات الفهم الناقد، وقد جاءت تلك القائمة كما يلي: (أحمد علي مرزوق ، 1989) .

مهارات التمييز: وتشمل: التمييز بين الأفكار الأساسية والأفكار الفرعية، والتمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به، التمييز بين الحقيقة والرأي، والتمييز بين المسلمات والفروض، والتمييز بين المعقول وغير المعقول، والتمييز بين التوجهات الصحيحة والآراء الخاطئة، والتمييز بين الحجج القوية والحجج الضعيفة، والتمييز بين الفكرة الشائعة والفكرة المبتكرة، التمييز بين المصادر الرئيسة والمصادر الثانوية.

مهارات حل المشكلة: وتشمل:التعرف على المسلمات والفروض التي تقوم عليها المشكلة، تعرف الأدلة التي تقوم عليها المشكلة ونقدها، وإدراك العلاقات، ومعرفة التفسير المنطقي الذي أورده الكاتب، ومعرفة التفسير غير المنطقي، الوصول إلى استنتاج حل للمشكلة.

مهارات التذوق الأدبي: وتشمل: ترتيب الأبيات حسب معيار معين، وتحديد مواطن الجمال في التعبير، وتذوق الأدب الخيالي وفهم معناه ومغزاه، وتحديد أكثر المواطن إبرازًا لإحساس الأديب تصويرًا وتعبيرًا.

مهارات مقاومة الدعاية وتأثير الإعلان: وتشمل: اكتشاف الحيل الدعائية التي يستخدمها الكتّاب للتأثير على قرائهم، والتأكد من صحة المصدر الذي نقلت منه المعلومات ،

وتبين المعلومات التي تعمد الكاتب حذفها، والتعرف على الأفكار المنحازة ، وتحديد اتجاهات الكاتب من خلال أفكاره وعباراته، والتعرف على دوافع الكاتب والناشر.

مهارات التقويم وإصدار الأحكام: وتشمل: التعرف على مدى ترابط المادة، وتقدير مدى ما في النص من منطقية في تسلسل الأفكار، وتحديد جوانب الوفاء والقصور فيما أورده النص من أفكار، والتعرف على الأفكار المتناقضة في الموضوع الواحد، والتأكد من سلامة تعميم ما، والحكم على مدى حداثة الرأي المكتوب، والحكم على كفاءة المؤلف في الموضوع الذي يكتبه، وتقدير صلاحية النتائج التي توصل إليها الكاتب.

ويمكن عرض مهارات الفهم القرائي الخاصة بالنثر الفني والخاصة بالشعر فيما يلي:

مهارات الفهم القرائي الخاصة بالنثر الفني:

تتمثل أهم مهارات الفهم القرائي الخاصة بالنثر الفني فيما يلي: (فتحي يونس، 2001) مهارات تتعلق بالخطة العامة، وتشمل: تتبع الشخصيات والحوادث، الوصول إلى النتائج مع الإرشادات المختلفة، وتوقع الحوادث.

مهارات تتعلق بفهم الشخصية، وتشمل: قراءة ما بين السطور، التحليل من خلال الحوادث والكلمات، وتعرف الشخصيات من تصرفها منفردة ومع الآخرين.

مهارات تتعلق بالتجاوب مع الأحداث، وتشمل: الشعور بالارتباط بالشخصيات، والتفاعل مع كل ما يحدث، والحكم بالصدق أو بالواقعية على الأحداث.

مهارات التفاعل مع الكلمات، وتشمل: تعرف دور الكلمات في التنبؤ، وتعرف دور الكلمات في بناء المواقف، وتعرف دور الكلمات في تقدم الأحداث ، وتعرف دور معاني الكلمات المختلفة والأكثر دقة واتصالاً بالسياق ، وتعرف أسلوب الكاتب.

وقد قام أحدهم بوضع قائمة بمقومات التذوق الأدبي لفنون النثر المناسبة لطلاب المرحلة الثانوية بدولة الإمارات، واشتملت هذه القائمة على عدد من التصنيفات لمقومات التذوق الأدبي لفنون النثر، يمكن أن يطلق عليها مهارات الفهم القرائي الخاصة بفنون

النثر باعتبار أن التذوق الأدبي هو في جوهره مستوى من مستويات الفهم القرائي وهو (الفهم التذوقي)، وأن مهاراته هي ذاتها مهارات فهم قرائي، وقد جاءت تلك القائمة كما يلي : (محمد عبيد، 2000) .

مقومات فكرية، وتشمل: تتبع الأفكار المترابطة للقصة أو الرواية أو غيرها، وتعرف القيم الخلقية والاجتماعية والإنسانية التي يدعو لها الفن النثري، والوقوف على الأفكار الجديدة المبتكرة التي يصوغها الأديب على غير مثال سابق، التمعن في فهم الأفكار التي تحمل بين طياتها معان عميقة.

مقومات عاطفية، وتشمل: تعرف العاطفة الصادقة المعبرة عن تجربة شعورية صادقة منبعثة عن انفعال صحيح، وتعرف العاطفة التي تستمد قوتها من نفس الأديب وشخصيته وخياله الواسع، والوقوف على العاطفة السليمة التي تثير القارئ انفعالاً قويًّا يدفعه لحب الخير والحق والجمال.

مقومات الصياغة، وتشمل: تتبع الكلمات المعبرة عن فكرة الأديب وعاطفته بدقة ، الوقوف على الألفاظ الموحية التي تثير معان كثيرة غير مباشرة في نفس القارئ ، وتعرف دور الأساليب الإنشائية الطلبية في النص النثري، وإبراز دور المحسنات البديعية في جمال المعنى.

مقومات التصوير، وتشمل: تعرف الصور التقريرية التي تقف عند مجرد إيجاد علاقة مشابهة بين طرفين، وتعرف الصور الحية المتحركة التي تمثل جزءًا من التجربة الشعورية للنص النثري.

مهارات الفهم القرائي الخاصة بالشعر:

حيث قام باحث بوضع قائمة بأشكال السلوك التي تكشف عن التذوق الأدبي لفن الشعر المناسبة لطلاب المرحلة الثانوية، واشتملت هذه القائمة على معايير موضوعية يمكن الحكم بها على قدرة التلميذ على تذوق نواحي الجمال المختلفة في الشعر، ويمكن أن يطلق عليها مهارات الفهم القرائي الخاصة بالشعر، باعتبار أن التذوق الأدبي مستوى من

مستويات الفهم القرائي وهو الفهم التذوقي، وقد جاءت تلك القائمة كما يلي: (رشدي طعيمة، 1971): تمثل القارئ للحركة النفسية في القصيدة، والقدرة على استخراج البيت الذي يتضمن الفكرة الرئيسة، والقدرة على اختيار أقرب الأبيات معنى إلى بيت آخر، وإدراك ما في الأبيات من وحدة عضوية، وما بين الأفكار من ترابط، والقدرة على اختيار العنوان المعبر عن أحاسيس الشاعر، وإدراك مدى ما في الأفكار من عمق وفهم للمعاني التي يوحي بها قول الشاعر، وفهم درجة التواؤم بين التجربة والصياغة ، والقدرة على فهم مكونات الصورة الشعرية، وقدرتها على التعبير عن أحاسيس الشاعر، وعلى رسم الشخصيات، وتحديد مدى القرب من الصور الشعرية والأفكار، وإدراك أهمية الكلمة في القصيدة، وإدراك التناسب بين الكلمة والجو النفسي الذي تثيره القصيدة، وإدراك وضع القصيدة من تراث الشاعر، والقدرة على تحديد القيم الاجتماعية التي تشيع في القصيدة، والقدرة على فهم الرمز وتفسيره، وإدراك المعاني الكائنة فيه، إدراك مجال التشبيه والصور البيانية، وحساسية الطالب لوزن الأبيات، وإدراك ما فيها من نشاز موسيقي، وترتيب القصائد والأبيات حسب جودتها، واكتشاف العيب الموجود في الأبيات، وإدراك أثر القافية في جمال البيت.

2- مستويات الفهم القرائي للنثر والشعر:

كما تعددت تعريفات الفهم القرائي، تعددت أيضًا تصنيفاته ومستوياته، وتباينت اتجاهات العلماء في تحديد مستويات الفهم القرائي ومهاراته؛ وذلك نتيجة لاختلافهم في فهم طبيعة القراءة وأهداف تعليمها من ناحية، والعوامل المؤثرة في فهم طبيعة المحتوى المقروء من ناحية أخرى. فقد قسم بعض الباحثين والدارسين الفهم القرائي وفقًا لحجم الوحدة المقروءة؛ بدءًا بالكلمة، ومتدرجًا حتى الموضوع، مارًّا بالعبارة والفقرة والصفحة ، وهو ما يسمى (بالتصنيف الأفقي)، بينما قسم البعض الآخر الفهم القرائي وفقًا لنوع الرسالة العقلية وحجمها من حيث الأفكار الرئيسة والتفصيلية ..إلخ، وهو ما يسمى

(بالتصنيف الرأسي)، في حين ذهب فريق ثالث إلى تقسيم الفهم القرائي وفقًا لمستوى العمليات العقلية غير المحسوسة، والمستدل عليها بنتائجها السلوكية مثل الفهم السطحي ، والتفسيري، والنقدي.

فقد قُسم الفهم القرائي إلى مستويات دنيا ومستويات عليا بحسب المهارات والقدرات التي يتطلبها كل مستوى من تلك المستويات، وليس الهدف من هذا التقسيم وضع الحدود الفاصلة بين العمليات المكونة للقراءة؛ لأن القارئ أثناء القراءة لا يقوم بالبحث عن المستويات الدنيا ثم المستويات العليا، وإنما يقوم بعملية مزج بين العمليات والمستويات؛ لذلك كان الهدف من هذا التقسيم، هو تسهيل مهمة المعلم في إعداد أهداف للقراءة، وفي استخدام طرق تدريس تساعد على تنمية قدرة التلاميذ على فهم المادة المقروءة، وتحديد نوع الخبرات التي ينبغي أن يقدمها المعلمون لتحسين قدرة التلاميذ على فهم المقروء. ووفقًا لتقسيم الفهم القرائي تبعاً للعمليات العقلية غير المحسوسة إلى عدة مستويات يندرج تحت كل مستوى من هذه المستويات مجموعة من المهارات الفرعية، فإنه يمكن تحديد المفهوم العام لكل مستوى من هذه المستويات كما يلي:

مستوى الفهم المباشر:

ويعني فهم الكلمات والجمل والأفكار والمعلومات والأحداث فهمًا مباشرًا كما ورد ذكرها صراحة في النص، ويعد هذا المستوى هو الأساس الذي تبنى عليه بقية المستويات الأخرى، فالقارئ إذا لم يستطع الفهم المباشر للنص فلن يستطيع بالضرورة أن يقوم بعملية الاستنتاج أو التذوق أو النقد.

مستوى الفهم التفسيري:

ويعني تفسير المفردات المجازية وإدراك ما تهدف إليه، واستخلاص النتائج من المعلومات المعروفة، وتمييز الأحداث مع فهم العوامل والأسباب المؤثرة.

مستوى الفهم الاستنتاجي:

ويعني قدرة القارئ على التقاط المعاني الضمنية التي أرادها الكاتب ولم يصرح بها في النص وقدرته على الربط بين المعاني واستنتاج العلاقات بين الأفكار والقيام بالتخمينات والافتراضات لفهم النص المقروء.

مستوى الفهم التطبيقي:

ويعني قدرة القارئ على استخراج تعميمات يمكن تطبيقها في قضايا جديدة من خلال النص المقروء، مع استنباط العبر والقيم وتنفيذها في الواقع الحياتي، كما يعني قدرته على حل المشكلات التي قد تواجهه من خلال الخبرات التي يكتسبها من النص المقروء.

مستوى الفهم الناقد:

ويعني قدرة القارئ على إصدار حكم على المادة المقروءة لغويًّا ودلاليًّا ووظيفيًّا، وتقويمها من حيث الجودة والدقة، ومعرفة قوة تأثيرها على القارئ وفق معايير مضبوطة ومناسبة.

مستوى الفهم التذوقي:

ويعني قدرة القارئ على الإحساس بالجو العام للنص وبمشاعر الكاتب والفكرة التي يرمي إليها، كما يعبر عن إدراكه للوحدة العضوية فيه وإدراك الترابط بين أجزائه، واستنباط القيم والاتجاهات الشائعة في النص وأسرار الجمال في التعبير والتصوير.

مستوى الفهم الإبداعي:

ويعني ابتكار أفكار جديدة جيدة واقتراح اتجاه أو مسار فكري جديد؛ حيث يبدأ القارئ مما هو معروف من حقائق ومعلومات ولكنه يرى لها استخدامات جديدة غير تقليدية. أو بمعنى آخر يفكر فيما وراء النص المقروء، فيفهم العلاقات القائمة بين الأسباب والنتائج ويضيف للنص معان جديدة وحلولاً للمشكلة التي وردت فيه ولكن بطريقة مبتكرة غير مسبوقة.

وفي ضوء ما سبق قام كثير من الباحثين والدارسين بتصنيف مهارات الفهم القرائي تحت مجموعة من المستويات والأنماط، وفيما يلي عرض لبعض هذه التصنيفات.

قد حددت مستويات الفهم القرائي في أربعة مستويات هي: مستوى الفهم الحرفي، ومستوى الفهم الاستنتاجي، ومستوى الفهم الناقد، ومستوى الفهم التذوقي كما يلي: (Smith and Barrett, 1994): مستوى الفهم الحرفي (المباشر): ويشمل: التعرف على/ أو استرجاع الأفكار التفصيلية، التعرف على/ أو استرجاع الأفكار الرئيسة، والتعرف على/ أو استرجاع التسلسل (التتابع)، والتعرف على/ أو استرجاع أوجه الشبه والاختلاف ، والتعرف على/ أو استرجاع علاقات السبب والنتيجة، والتعرف على/ أو استرجاع سمات الشخصية.

(ب) مستوى الفهم الاستنتاجي: ويشمل: استنتاج الأفكار التفصيلية، واستنتاج الأفكار الرئيسة ، واستنتاج التسلسل (التتابع)، واستنتاج أوجه الشبه والاختلاف (المقارنات) ، واستنتاج علاقات السبب والنتيجة، واستنتاج سمات الشخصية، والتنبؤ بالخاتمة ، واستنتاج معاني الصور والأخيلة.

مستوى الفهم الناقد: ويشمل: التمييز بين عالم الواقع وعالم الخيال، والتمييز بين الحقيقة والرأي الشخصي، والحكم على الكفاية والصدق، والحكم على مناسبة الأفكار، والحكم على القيمة والتقبل والرغبة.

مستوى الفهم التذوقي: ويشمل: الاستجابة للحبكة أو الموضوع، وتقمص الشخصيات أو الأحداث، والاستجابة لأسلوب الكاتب، والاستجابة للصور والأخيلة.

وكذلك حددت مستويات الفهم في القراءة كما يلي: (Robert, R., 1994)

المستوى الحرفي: وفيه يفهم القارئ ماذا يقول الكاتب؟ أي يفهم النص المكتوب بصورة كاملة.

المستوى التفسيري: وفيه يفهم القارئ مقصود الكاتب من خلال التفسير واستخلاص التسلسل المنطقي للموضوع، وتحديد الزمن والأسلوب، والشخصيات، والحقيقة والخيال، والتنبؤات.

فهم أعلى المستويات: وفيه يتمثل القارئ الأفكار المقروءة، ويستطيع الإجابة عن ماذا يعني النص بالنسبة له؟ وقسم مستويات الفهم في القراءة إلى: (Routh. L., 1995) .

المستوى الأول: (قراءة السطور). وفيه يتطلب من المتعلم التوصل إلى المعنى الحرفي الذي يأتي من تسلسل الكلمات ومن العلاقات النحوية بينها في الجمل والفقرات. وهذا يتطلب قدرة على نسج الكلمات معاً لتعطي المعنى المناسب، وفهم المعنى المترتب على تراكم الكلمات في الجمل صحيحة التركيب. وقراءة السطور ليس المقصود بها الترديد الببغائي لكلمات الكاتب ولكن يجب على القارئ أن يترجم فكر الكاتب بمفرداته المعجمية ليصل إلى الفهم الكامل، فلابد أن تكون لديه خبرة يربط بها أفكار الكاتب.

المستوى الثاني: (قراءة ما بين السطور). وفيه يتعرف القارئ الناضج هدف الكاتب وأغراضه، ويصدر قرارات جيدة في تصريحاته، ويحدد مفاتيح الشخصيات والحبكة، ويميز بين الحقيقة والرأي، ويبين في تفسيره مصادر الكاتب آخذاً في الاعتبار وصف كفاءة وأسلوب الكتابة. ويتطلب هذا المستوى من القارئ: الإدراك، والتفسير، وتعرف بعض المعاني المجازية كالاستعارة وغيرها.

المستوى الثالث: (قراءة ما وراء السطور). ويتطلب هذا المستوى التوصل إلى المضمون والتوصل إلى عموميات لم يذكرها الكاتب. وبهذه الطريقة المتضمنة للتحليل والتركيب يصل القارئ إلى المعرفة الجيدة وإلى المستوى الأعلى من الفهم وإلى مضمون الأفكار وإلى بداية طريق الأصالة والإبداع والتفكير في توليد معان مبتكرة.

كما أثبتت دراسة أنه يوجد ثلاثة مستويات قرائية يحسن الإلمام بها لإعداد اختبار مادة مقروءة مناسبة للتلاميذ، وهذه المستويات هي: (Cwenneth, R., 1995) .

المستوى الاستقلالي: وفيه يدرك المتعلم 95% من الكلمات، ويعرف ما لا يقل عن 90% من الإجابات عن أسئلة الفهم، وهو المستوى الذي يشعر فيه المتعلم بالنجاح الكامل.

المستوى التعليمي: وفيه يقرأ المتعلم 90% من الكلمات، ويجيب عن 90% من أسئلة الفهم.

المستوى الإحباطي: وهو يجب أن يتجنبه المتعلم من أجل الوصول إلى المستويين الاستقلالي والتعليمي.

في حين أن قد صنفت مستويات الفهم القرائي إلى مستويين هما الفهم الحرفي والفهم الاستنتاجي، ولكل مستوى منهما مجموعة من المهارات التي تعبر عنه كما يلي: (Bock, M. and Barger R., 1998) .

مستوى الفهم الحرفي (المباشر): ويشمل: تذكر (أو استرجاع) الحقيقة (مَنْ؟ أين؟ متى؟ ــــ) ، وتحديد الفكرة الرئيسة ، والمعرفة بالمفردات اللغوية، وتحديد تسلسل الأحداث والأفكار، واقتراح عنوان.

مستوى الفهم الاستنتاجي: ويشمل: وضع الاستنتاجات، ووضع التنبؤات، وتقييم الأفكار والأحداث، واقتراح نهايات بديلة.

بينما وجد باحث آخر أن الفهم في القراءة يتضمن ثلاثة مستويات، وهي: مستوى الفهم الحرفي، ومستوى الفهم الاستنتاجي (وغالباً ما يحدثان في وقت متزامن)، ومستوى الفهم النقدي أو التقييمي. حيث يظهر الفهم الحرفي عندما يستطيع القارئ أن يذكر الأفكار المحددة صراحة في النص، بينما يظهر الفهم الاستنتاجي عندما يذهب القارئ لما وراء الرسالة الواضحة إلى المعنى الأعمق، أما الفهم الناقد فيرتبط بأحكام القارئ على مدى مناسبة أفكار المؤلف والأسلوب ومدى فاعلية الرسالة. والنجاح في المستوى الأخير يعتمد على اكتساب مهارات المستويين الحرفي والاستنتاجي. (Walker & et al., 1998) .

وقام باحث آخر بدراسة أخرى بعنوان "تدريس استراتيجيات القراءة الاستنتاجية من خلال الصور". فقسموا الفهم الاستنتاجي، ومهاراته إلى ثلاثة أنواع، وهي: (Walker & et. Al., 1998) .

مهارات الاستنتاج البسيطة: وتشمل: استخدام السياق، وتعرف تعاقب (توالي) الأحداث ، وعلاقات السبب والنتيجة، والمقابلة والتضاد.

مهارات الاستنتاج المركبة: وتشمل: التعرف على الفكرة الرئيسة، ووضع نهايات، والتنبؤ بالنتائج.

(جـ) مهارات الاستنتاج المتقدمة: وتشمل: استنتاج التوجهات أو النزاعات المقصودة ، ونحو القصة، وتحديد الوقت والموقف والمغزى.

وأشاروا أيضًا إلى أن قراءة النصوص تتطلب مجموعة من المهارات الأساسية العامة، ومجموعة من المهارات الخاصة بالسياق، مثل: تنظيم المعلومات، واستخدام الكلمات الأساسية ، وتحديد التفاصيل وتذكرها، وإعادة الصياغة ، واتباع التعليمات، وفهم السبب والنتيجة ، والقراءة التصفحية لاختيار المعلومات الملائمة وثيقة الصلة بالموضوع، والمطابقة .

وقامت وزارة التربية والتعليم بجمهورية مصر العربية في عام 2003م بوضع المعايير القومية للتعليم في مصر وضمن هذه المعايير قامت بتصنيف مهارات الفهم القرائي في مستويات عديدة في المراحل التعليمية المختلفة، وما يهم هذه الدراسة هو المرحلة الثانوية وتتمثل في: (وزارة التربية والتعليم، 2003) .

مستوى الفهم العام: يحدد المفاهيم الأساسية للموضوع، ويحدد المصادر والمراجع الأصلية لدراسة الموضوع، ويحدد الأسلوب الذي اتبعه الكاتب في عرض فكرته، ويحدد الكلمة المفتاحية في الفقرة.

مستوى الفهم الناقد: يبدي رأيه فيما يقرأ من نصوص، ويحدد الاتجاه الفكري والفني للكاتب، ويصدر أحكامًا موضوعية، ويوضح بأدلة وجهة نظر الكاتب، ويميز بين الحجج القوية والحجج الضعيفة التي ساقها الكاتب.

مستوى الفهم الإبداعي: يقترح حلًّا لمشكلة طرحها الكاتب، ويضيف إلى ما يقرأ أفكاراً جديـدة، ويعمم ما قرأه لحل مشكلات تواجه الجماعة، ويقترح حلًّا لمـشكلة مـا يختلـف عـما اقترحـه الكاتـب، ويقترح عنواناً جديداً للنص، ويقترح نهايات أخرى للنص.

كما قامت إدارة التربية بالمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم بتحديـد مـستويات ومهـارات الفهم القرائي في المراحل التعليمية المختلفة في عام 2005 وهي:

(أ) فهم النص المقروء فهمًا عامًّا (فهم السطور، وما بين السطور، وفهم ما وراء السطور) :

يحدد المفاهيم الأساسية للموضوع، ويقرأ من الشبكة الدوليـة للمعلومـات (الإنترنـت) لـدعم مـا يقرأ أو نفيه، ويلخص بنسب مختلفة موضوعا يحدد له، ويتعرف أساليب حل المـشكلات التـي سـاقها المؤلف، ويطرح أفكارًا تناقض الأفكار التي وردت في الـنص، ويـستخدم اسـتراتيجية مناسـبة في القـراءة كالتنبؤ وطرح الأسئلة، ويطرح مجموعة من الأسئلة لأفكار لم ترد في النص، ويحدد الأسلوب الذي اتبعه الكاتب في عرض فكرته، ويحدد الكلمة المفتاحية في الفقرة مع التبرير، ويستنبط اتجاهات الكاتب نحو القضايا التي يثيرها ، ويدعم فكرة الكاتب الرئيسة بتفاصيل وشواهد من عنده، ويحدد مغزى الموضوع .

فهم النص المقروء فهمًا ناقدًا: يبدي رأيه فيما يقرأ من نصوص سواء في الأسلوب أو في الأفكـار، ويحدد الاتجاه الفكري والفني للكاتب، ويبرز تصرفات الشخصية مقارنة بما سـبق أن قـرأه، ويميـز بـين الأفكار المهمة والأفكار الأكثر أهمية، ويذكر خصائص أسلوب الكاتب، ويوضح بأدلـة مـن خـارج الـنص وجهة نظر الكاتب، ويحلل الموضوع المقروء إلى عناصره الأساسية، ويراجع الأسباب التي ذكرها الكاتب ويفندها، ويكتشف ما بين الأفكار من ترابط أو تناقض، ويكتـشف مـدى موضـوعية الكاتـب في عـرض أفكاره ، ويحكم على موثوقية المصادر التي استقى منها الكاتب معلوماته، ويحكم على الأفكار في ضوء سياقها الزمني والاجتماعي والثقافي.

فهم النص المقروء فهمًا تذوقيًّا: يوازن بين الصور البيانية المقدمة في النص، ويسجل ما أعجبه من حكم أو مأثورات أو أساليب، ويستخرج مواطن الجمال في النص المقروء، ويوازن بين نصين يتناولان موضوعًا واحدًا، ويعلل لجوء الكاتب للإيجاز أو الإطناب في مواقف معينة، ويعلل أسباب تفضيله لقصة معينة أو لكاتب بعينه، ويفسر وظيفة بعض الأدوات اللغوية مثل حروف الجر والنفي، يبرر لجوء الكاتب لظاهرة لغوية معينة كالتقديم والتأخير، ويوضح القيم الجمالية التي تضيفها المحسنات البديعية على الأسلوب .

فهم النص المقروء فهمًا إبداعيًّا: يقترح حلًّا لمشكلة ما يختلف عما اقترحه الكاتب، ويستنتج من مراجع متنوعة حلًّا لمشكلة طرحها الكاتب، ويصنف أفكارًا جديدة غير واردة بالموضوع، ويقترح عديدًا من التطبيقات المستقبلية لأفكار الكاتب، ويضيف نتائج أخرى غير التي توصل إليها الكاتب، ويقترح نهايات أخرى للموضوعات.

ومن خلال عرض وفحص التصنيفات السابقة لمستويات الفهم القرائي يتضح أن الفهم يحدث في مستويات دنيا وأخرى عليا، وأن أول مستويات الفهم هو مستوى الفهم المباشر الصريح الذي يتطلب إجابة مباشرة من النص ويعتمد على التذكر والاستدعاء للمعاني والمعلومات والحقائق،كما تتفق تلك التصنيفات على أن الفهم المباشر وحده لا يؤدي إلى فهم شامل ودقيق، بل يجب أن يكون هناك فهم استنتاجي أو ضمني، وكذلك فهم تفسيري، كما لابد من النقد وإصدار الأحكام على المقروء من ناحية، وعلى الكاتب من ناحية أخرى، ثم لابد كذلك من تذوق المقروء نثرًا كان أم شعرًا، والوقوف على مواطن الجمال في النص المقروء، وأخيرًا إضافة ما يمكن إضافته من أفكار وآراء ومقترحات لجعل النص القرائي أكثر فائدة ومتعة وإثارة من خلال مستوى الفهم الإبداعي .

ثالثًا - العوامل المؤثرة في الفهم القرائي :

يعرض هذا المحور للعوامل المؤثرة للفهم القرائي المرتبطة بالنص، والعوامل المؤثرة في الفهم القرائي المرتبطة بالقارئ فيما يلي:

1- العوامل المرتبطة بالنص المقروء (النثري أو الشعري).

هناك عوامل عديدة تؤثر في فهم النص المقروء مثل: المفردات، والجمل، ودرجة تعقيد البناء اللغوي، وعرض الأفكار، والصور والرسوم، والألوان، والطباعة، والتنظيم. وفيما يلي عرض ذلك تفصيلاً:

المفردات:

تعد المفردات من أكثر العوامل التي تؤثر على سهولة أو صعوبة فهم النص المقروء، وهناك عدة عوامل للمفردات يمكن أن تجعل النص المقروء سهل الفهم وهي:

- طول الكلمة: من حيث عدد حروفها وعدد مقاطعها، فتزداد صعوبة الكلمة تبعًا لزيادة عدد حروفها ويعني هذا أن الكلمة القصيرة أسهل في تعلمها من الطويلة.

- تكرار الكلمة وشيوعها: أي مدى شيوع الكلمة في النص المقروء، ويعتمد ذلك على تكرار الكلمة، فالكلمة الأكثر تكرارًا هي الأسهل. وأدى ذلك إلى الاهتمام بظهور قوائم الكلمات الشائعة التي ترصد وتسجل عدد مرات تكرار الكلمات في المواد القرائية، ويمكن من خلال هذه القوائم حساب النسبة المئوية للكلمات الصعبة في أية مادة بعد الكلمات غير الشائعة؛ أي التي لم ترد بالقائمة، وقسمة الناتج على المجموع الكلي لكلمات القطعة، ثم ضرب الناتج في 100، وبذلك تتحدد سهولة أو صعوبة النص المقروء ؛ أي أن:

$$\text{النسبة المئوية للكلمات الصعبة} = \frac{\text{الكلمات غير الشائعة}}{\text{مجموع الكلمات المختلفة}} \times 100$$

فالكلمات الشائعة تحدد مدى سهولة النص المقروء، أما الكلمات غير الشائعة فغالبًا ما تدل على مستوى ثقافي معين، فتكون غير معروفة لذوي الثقافة المحدودة، مما يشكل

صعوبة للنص المقروء، والنسبة بين الكلمات الشائعة وغير الشائعة هي التي تحدد المستويات المتدرجة للسهولة والصعوبة. وهناك علاقة بين طول الكلمة وشيوعها، فكلما طالت الكلمة قل احتمال شيوعها، وكلما قصرت زاد شيوعها وذلك لأن الإنسان يميل إلى اختصار الجهد والوقت عند الكلام فيستعمل الكلمات القصيرة ويفضلها على الكلمات الطويلة وكذلك يميل إلى استعمال الكلمات القصيرة في الكتابة اختصاراً للوقت والجهد. لذلك أوصى الخبراء باستخدام الكلمات القصيرة في المراحل الدراسية الأولى؛ لأنها الأشيع والأسهل نطقًا وكتابة بالنسبة للطفل، وكلما علت المرحلة الدراسية، أصبح من الممكن أن تميل الكلمات إلى الطول.

- تداعي الأفكار: أي أن الكلمات التي تستدعي كلمات أخرى بسرعة وسهولة تجعل النص المقروء أكثر سهولة فمثلاً كلمة بنين تستدعي كلمة بنات أكثر مما لو قلنا رِجْل ويدّ .
- التجريد: فالكلمات التي تستدعي صورتها في العقل أسهل من الكلمات المجردة.
- الأفعال مقابل الأسماء: فالأفعال تجعل النص المقروء أكثر سهولة من الأسماء.

الجمل:

تعد الجمل العامل الثاني من العوامل التي تؤثر على فهم النص المقروء وتؤثر على سهولته أو صعوبته، وتؤثر كذلك على بساطة الأسلوب وسرعة فهم الفكرة، وهناك عاملان للجمل يمكن أن يجعلا النص المقروء سهل الفهم، وهما: (سامية البسيوني، 2001) .

- طول الجملة: حيث يؤثر طول الجملة في تحديد سهولتها أو صعوبتها، فزيادة كلماتها تؤدي إلى صعوبة النص المقروء، وقلتها تؤدي إلى سهولته، وذلك لأن طول الجملة يتطلب عملية ربط بين أفكارها المتداخلة، ويؤثر طول الجملة والإطناب على بنائها وبالتالي على سهولة قراءتها، وإذا كان الإيجاز الشديد يعوق فهم المعنى، فإن الإطناب الكثير يؤدي إلى الملل وتشتت الانتباه، وقد يؤدي أحيانًا إلى اختلاط الجملة بالفقرة؛ ولذا يجب أن يكون طول جملة مناسبًا لمستوى القارئ، والتجديد المقترح لطول الجملة هو ألا يقل عدد كلماتها عن خمس كلمات، ولا يزيد عن خمس عشر كلمة.

- نوع الجملة: حيث يؤثر نوع الجملة في تحديد سهولتها أو صعوبتها، فالنص الذي يحتوي على جمل بسيطة نص سهل، أما النص الذي تكثر فيه الجمل المركبة والمعقدة فهو نص صعب، وليس معنى ذلك الاقتصار على الجمل القصيرة بل تتناسب الجملة مع خصائص القارئ، ومراعاة الظروف التي تتطلب أن يكون متوسط طول الجملة قصيراً أو طويلاً.

درجة تعقيد البناء اللغوي :

لكي يتم فهم معنى الجملة يحتاج القارئ إلى معرفة أكثر من معنى الكلمات التي تكون البناء، فمن خلال الأفكار والمعلومات والمفاهيم الموجودة في النص يفهم القراء البناء اللغوي للنص. وقواعد البناء اللغوي ليست فقط القواعد التي يطبقها الكاتب لتنظيم العبارات، ولكنها القواعد التي يفترض الكاتب أن القارئ يعرفها لكي تكون لديه القدرة على استنتاج المعنى من العبارات، فالنحو وبناء الجملة هما أساس فهم اللغة. (Nilagupta, 1997) .

وتتضح مشكلات التعقد اللغوي غالباً في المراحل الأولى. وهناك طريقتان لإظهار العلاقة بين اكتساب الأطفال للغة والتطور التالي للقدرة على القراءة. الأولى تتطلب القراءة كفاءة أكثر في تركيب الجملة من القراء المبتدئين، وتفترض هذه النظرة أن بعض أوجه تركيب الجملة الضروري للقراءة ليست في إمكان القارئ المبتدئ أما الثانية: فتفترض أن التركيب اللغوي للجملة يفهم قبل أن يبدأ الطفل تعلم القراءة، وتأتي صعوبة القراءة من ميكانيكية استخدام عملية اللغة.

كما أن هناك بعض التراكيب اللغوية أسهل في الفهم من تراكيب أخرى، فهدف القارئ ليس تحليل الأداء النحوي بل فهم معنى التراكيب، فالتراكيب ذات الاستخدام المتكرر مؤشر جيد للفهم. ويعد التباعد بين مكونات الجملة أو حذف أحد مكوناتها عاملاً أساسيًّا في صعوبة القراءة لأن التركيب اللغوي لا يستقيم، وبالتالي لا يستقيم الفهم، فيجد القارئ صعوبة في فهم المعنى. (Kintsch., W., 1994) .

عرض الأفكار :

تعد الأفكار جوهر النص المقروء. ولذا يجب مراعاة السهولة والدقة والتنظيم في عرض أفكار النص، فالجملة المفيدة تؤدي معنى كاملاً، ويختلف مستوى صعوبة الجملة أو سهولتها تبعاً لعدد الأفكار التي تشتمل عليها؛ لذا يجب أن تحتوي الجملة على جزء محدود من الفكرة بأجزائها، ويجب ألا تختلط هذه الأجزاء، بل تتابع في انتظام ونسق بحيث تؤدي فكرة أية جملة إلى فكرة الجملة التي تليها. وهكذا تتحقق البساطة الفكرية للجملة وتصبح قراءتها سهلة وفهمها ميسورًا .

وقد تأتي صعوبة النص من الأفكار أكثر مما تأتي من الكلمات والجمل، فالنصوص الصعبة تحتوي على كلمات صعبة لأنها تقدم أفكاراً صعبة، أما النصوص السهلة فهي تحتوي على كلمات سهلة لأن أفكارها بسيطة. (Chall & Dale, 1995) .

الصور والرسوم

تعتمد النصوص المقروءة السهلة على الرسوم التوضيحية؛ لتقرب المعنى للأذهان ، وتشوق الفرد إلى عملية القراءة، وتثير انتباهه، وتحفز ميله، وتدفعه إلى ممارسة مهارة القراءة. فالرسومات والصور في الكتب المدرسية عادة تعتبر جزءاً تكميليًا لما يتعلمه التلميذ، وتختلف مساحة الصور تبعاً لاختلاف مستوى القراءة ونوع الموضوع، فتكثر الصور في المستويات الأولى للقراءة، وتقل عددها ومساحتها كلما زاد المستوى.

الألوان

من أهم عناصر التشويق خاصة عند الأطفال الألوان والورق، فمعظم القراء يريدون ألواناً غير الأبيض والأسود، وترى بعض الدراسات أن الحبر الأسود والأزرق والأخضر كان أكثر سهولة في الفهم من الحبر الأحمر والبرتقالي، كما أن استخدام الحروف الكبيرة، والخطوط المائلة، والأحبار مرة واحدة أو لأغراض مختلفة في الصفحة نفسها تؤدي إلى إرباك القارئ وليس مساعدته على الفهم.

الطباعة

ويقصد بها أسلوب الطباعة من حيث حجم الحروف، وطول السطور، وحجم الهوامش، والفراغات بين السطور، وجودة الورق، واقترحت بعض الدراسات أن يكون حجم الحروف لمرحلة ما قبل المدرسة حجم بنط 18، أما الصف الأول الابتدائي فكان ما بين 18-14، وللقراء من سن 6-8 سنوات الحجم المناسب لهم 14-12، ولسن 9-13 سنة حجم 12-10، أما حجم 8 وهو أصغر الأحجام فهو يستعمل مع القراء الكبار. كذلك بالنسبة لطول السطور وعددها في الصفحة فيفضل أن يقل طول السطر وعددها في الصفوف الأولى من التعليم، مع مراعاة استخدام ورق سميك وقوي لهذه المرحلة، ويزيد طول السطور وعددها في الصفوف المتقدمة.

التنظيم

يعد التنظيم من أهم العوامل المساعدة على سهولة فهم النص المقروء، ويقصد به وصف الفقرات التمهيدية التي عادة ما تساعد القارئ على فهم محتوى النص بتقديم مختصر لأجزائه، ويعمل التنظيم على تقديم المفاهيم بشكل عام ثم تتطور فيما بعد، فهو يمد بجسور بين المفهوم والقارئ لمساعدته على رؤية أن ما يتعلمه الآن له علاقة بما عرفه بالفعل، وفيها يقوم المؤلف بوضع عناوين رئيسة وثيقة الصلة بالموضوع داخل النص لمساعدة القارئ على تنظيم المعلومات، وقد أثبت التنظيم فاعليته عند وجود مجموعتين من الطلاب، تعطي الأولى نصًا من الكتاب المدرسي، وتعطي الثانية النص نفسه ولكن بعد إعادة كتابته بطريقة أكثر تنظيماً للمعلومات، فوجد أن المجموعة التي درست النص المنظم حصلت على درجة أعلى من المجموعة التي اعتمدت على النص دون تعديل.

وبالإضافة إلى العوامل السابقة التي تؤثر في فهم النص المقروء سواء أكان نثرًا أم شعرًا، فإن هناك عوامل أخرى تؤثر في فهم المقروء وهي عوامل ترتبط بالقارئ ويمكن تناولها فيما يلي:

2- العوامل المرتبطة بالقارئ :

القارئ هو العامل الثاني من العوامل المؤثرة في فهم المقروء، فهو يجب أن يمتلك مهارات واستراتيجيات مناسبة لفهم المقروء حتى يحدث توافق بينه وبين النص ، ولتحقيق هذا التوافق يجب معرفة مقصد القارئ، ومدى سهولة أو صعوبة النص، والغرض الذي يقرأ من أجله لأن الصعوبة تأتي من التفاعل بين النص والقارئ والغرض من القراءة؛ لذا ينبغي للكاتب أن تكون لديه صورة مفصلة نوعاً ما عن قرائه من حيث مستوى ذكائهم، ومستوياتهم التعليمية والثقافية، ومفرداتهم اللغوية، وسيطرتهم الآلية على عمليات القراءة، وفهمهم للمعنى العام، وتجربتهم الشخصية أو خلفيتهم وخبراتهم السابقة بالموضوع الذي يتحدث عنه الكاتب، ومستوى دافعيتهم، وميولهم واهتماماتهم. كل هذه العوامل المرتبطة بالقارئ يمكن أن تؤثر في فهم المقروء، ويمكن تناولها فيما يلي:

مستوى ذكاء القارئ:

ترتبط القدرة العقلية بالتحصيل في القراءة بمعاملات ارتباط تتراوح بين 0.35 – 0.70 ، فالقدرة العقلية أهم عامل يرتبط بالتقدم في القراءة مع جود عوامل أخرى تؤثر على التقدم في القراءة، وعلى الرغم من ارتباط مهارة القراءة بالذكاء، فإنه لا يمكن الاعتماد على درجة النمو العقلي وحدها في تحديد مدى إتقان التلميذ لمهارات القراءة؛ لأن كلًّا من مهارات القراءة ومعدل الذكاء يتأثر بعوامل أخرى تجعل قياسها بدقة أمرًا صعبًا، ومما يؤكد ذلك أن كثيراً من التلاميذ الأذكياء لا يحصلون تحصيلاً جيدًا في القراءة، كما أن هناك تلاميذ ذكاؤهم منخفض ومع ذلك يتمكنون من القيام بواجبات المدرسة، ومنها القراءة؛ لأن هناك عوامل كثيرة تتدخل في مدى نجاح التلميذ في فهم المقروء مثل العوامل البيئية الاجتماعية والاقتصادية، وعوامل النضج العضوي السمعية والبصرية، والجوانب المختلفة للعملية التعليمية. ولكن القدرات العقلية أو مستوى ذكاء القارئ من أهم العوامل المؤثرة في فهم المقروء.

مستويات القارئ التعليمية والثقافية.

حيث ترتبط المستويات التعليمية والثقافية للقارئ بالفهم القرائي ارتباطًا إيجابيًا، فكلما ارتفعت المستويات التعليمية والثقافية للقارئ ارتفع فهمه للنص المقروء وسهل النص المقروء بالنسبة له، والعكس صحيح فكلما انخفضت مستويات القارئ المعرفية والثقافية انخفض فهمه للنص المقروء أو صعب فهم النص المقروء بالنسبة له. لذا يجب على الكاتب معرفة مستويات القارئ التعليمية والثقافية ليتواءم في كتابته مع مستوى القراء الثقافي والتعليمي، ويشير المستوى التعليمي المستخدم عادة إلى آخر صف دراسي أكمله القارئ.

المفردات اللغوية للقارئ.

يعد المحصول اللغوي من المفردات اللغوية للتلاميذ من العوامل التي تسهم في تقدم مستوى التلميذ في القراءة، حيث إن نمو المفردات واتساع معناها أمر مهم في أي برنامج تعليمي يراد له أن يحقق وظائف اللغة في التواصل، وفي تسهيل عملية التفكير، ويؤدي التأخير في ذلك النمو والاتساع إلى ضعف القدرة على التعليم، والمفردات الغنية بالمعاني مهمة للنجاح في القراءة؛ لأن الرموز اللغوية تستخدم لتوصيل أفكار الكاتب، والغرض الحقيقي للقراء هو فهم المعنى، ويلزم القارئ الناضج السيطرة على المفردات وعلى مدلولاتها.

لذا يجب على الكاتب معرفة المفردات اللغوية للقارئ، ليتواءم في كتابته مع هذه المفردات، ويرتقي بهذه المفردات من خلال استخدام القارئ لمجموعة من الوسائل كي يفهم المفردات التي تصعب عليه أثناء قراءته ومنها: الخبرة المباشرة، ودراسة الكلمة، والقراءة الواسعة، والتحليل التركيبي للكلمة، والتحليل الصوتي لها، واستخدام السياق، واستخدام المعجم، واستخدام الكلمات الجديدة في أنشطة لغوية أخرى.

السيطرة الآلية على عمليات القراءة.

تمثل السيطرة الآلية على عمليات القراءة إحدى الأساسيات التي يتوقف عليها مستوى الفهم في القراءة، ويمكن تحديد عمليات القراءة في عمليتين متصلتين: العملية الأولى : الشكل الميكانيكي أي الاستجابة الفسيولوجية لما هو مكتوب، والعملية الثانية: عملية عقلية يتم من خلالها تفسير المعنى، وتشمل هذه العملية التفكير والاستنتاج.

وحددت عمليات القراءة في: حركات العين، وتعرف الكلمة، واستخدام قرينة السياق، واستخدام قرينة التركيب اللغوي، واستخدام قرائن بنية الكلمة، والتحليل الصوتي. إذن فالسيطرة الآلية على عمليات القراءة من أهم العوامل التي تؤثر على فهم المقروء، وذلك بالنسبة للقارئ.

فهم القارئ للمعنى العام.

يعد فهم المعنى العام للمقروء أحد المهارات الأساسية التي نصت عليها جميع قوائم مهارات الفهم القرائي، أما فهم المفردات فهو عامل مساعد لفهم المعنى العام. وينبغي على الكاتب صياغة موضوعه أو نصه بعبارات وأساليب يستطيع القارئ من خلالها أن يفهم المعنى العام لهذا النص أو الموضوع، ويتطلب فهم المعنى العام للنص أو للموضوع معرفة الفكرة الرئيسة والأفكار الجزئية المكونة للنص، وتسلسل النص، وبناء النص، وترتيبه المنطقي وغير ذلك من الأمور التي يتطلبها فهم المعنى العام.

الخلفية والخبرة السابقة للقارئ أو التجربة الشخصية له.

من أهم متطلبات القراءة كعملية عقلية الربط بين الخبرة الشخصية للقارئ ، والمعاني المتضمنة في النص المقروء، لأن الفهم في القراءة يعتمد على خلفية القارئ من المفهومات المختلفة. وينبغي أن يعرف الكاتب شيئًا عن الخبرة السابقة لقارئه (مقدار خلفيته) ، فإذا كان معلومًا، فإن اهتمامات القارئ يمكن التنبؤ بها إلى حد ما ؛ لأن مقدار خلفية القارئ مرتبط إلى حد ما باهتمامه بالموضوع. وتحدد الخلفية كذلك درجة البساطة

أو التعقيد في التعبيرات والاصطلاحات الخاصة التي يتطلبها القارئ، فقد تكون المادة صعبة على قارئ ما، وتكون واضحة وسهلة على قارئ آخر.

مستوى دافعية القارئ.

حيث يستطيع الكاتب أن يستنتج مستوى الدافعية لدى القارئ على الأقل فيما يتعلق بمستوى الاستعداد للتعلم قويًا كان أم ضعيفًا، فالقراءة الترويحية مثلًا تتضمن – في الأعم – دافعية أضعف من قراءة موضوع له علاقة بمهنة الشخص، وكون القارئ مطلوباً منه أن يقرأ أو غير مطلوب منه ذلك مسألة تتصل بمستوى الدافعية لأن الشخص المطلوب منه أن يقرأ تطوعاً يكون الاستعداد للتعلم عنده أضعف عادة. فالدافعية لها أهمية حينما يكون لدى القارئ هدف معين من القراءة. (Klare, G., 1984) .

ميول واهتمامات القارئ.

ميل الإنسان إلى القراءة واهتمامه بالموضوع الذي يقرأ من أجله يعد عاملاً أساسيًا في تحديد سهولة النص المقروء بالنسبة له، فيمكن إعطاء تلميذ كتاباً ينظر فيه ولكن لا يمكن إرغامه على قراءته، ولكن لو أعطي كتاباً يدور حول اهتماماته سوف يتحول من طالب غير قارئ إلى طالب قارئ، فالتلميذ لا يريد – فقط - كتابًا سهلاً، بل أيضًا يريد كتاباً يستمتع به ويتعلم منه. (سامية البسيوني، 2001) .

ومن خلال عرض أهم العوامل المؤثرة في النص المقروء تبين أن هناك عوامل مرتبطة بالنص مثل المفردات، والجمل، ودرجة تعقيد البناء اللغوي، وعرض الأفكار، والصور، والرسوم، والألوان، والطباعة، والتنظيم. كما أن هناك عوامل مرتبطة بالقارئ مثل مستوى ذكائه، ومستواه التعليمي والثقافي، ومفرداته اللغوية، وسيطرته على عمليات القراءة، وفهمه للمعنى العام، وخلفيته وخبرته السابقة، ومستوى دافعيته، وميوله، واهتماماته. وتبين أيضًا أن هذه العوامل جميعها متشابكة ومتفاعلة بعضها مع بعض لأن جوهر عملية الفهم القرائي هو التفاعل بين القارئ والنص.

رابعًا - استراتيجيات تنمية الفهم القرائي:

يعرض هذا المحور لاستراتيجيات تنمية الفهم القرائي كما يلي:

استراتيجية التنبؤ القرائي.

وتشير هذه الاستراتيجية إلى تنمية الوعي القرائي وهي عملية وجدانية معرفية يتم من خلالها ترجمة النص المقروء إلى بنى وأطر معرفية بحيث يكون القارئ قادرًا على تعرف ما يقرأ وفهمه وتفسيره ونقده وإعادة صياغته بالكيفية التي تعكس ذاته". (سمير عبد الوهاب، 2001). وفي هذه الاستراتيجية يطلب من التلميذ تقديم معلومات ترتبط بالمعلومات القرائية المقدمة له والتنبؤ بالمحتوى القرائي من خلال عنوان الدرس أو أفكار الكاتب أو التنبؤ بما يتوقع حدوثه بعد انتهاء القصة أو القصيدة أو الموضوع القرائي بصفة عامة، وذلك من خلال أنماط التنبؤ القرائي الثلاثة وهي: الوعي القرائي، والتنبؤ القرائي القائم على عنوان النص المقروء، والتنبؤ القرائي لما بعد الأحداث.

استراتيجية التحويل.

تتضمن هذه الاستراتيجية قيام التلميذ بتحويل العمل الأدبي إلى شكل أدبي آخر كأن يحول التلميذ موضوع القراءة إلى قصة أو مسرحية أو يشترك جماعة من الطلاب في إعادة أنشودة جماعية تعبر عن المضمون القرائي،كما يمكن للتلميذ أن يحول النص المقروء إلى مجموعة من الصور أو بالتمثيل الصامت أو أداء الدور. وتهدف هذه الاستراتيجية إلى التفاعل الإيجابي مع المقروء، والتنبؤ بأحداث النص المقروء، وطرح الأسئلة والإجابة عنها، والقدرة على فهم المعاني التي لم يصرح بها الكاتب، وتحويل النص المقروء إلى مسرحية أو قصة أو أبيات من الشعر المناسبة.

استراتيجية التعلم التوليدي.

تتضمن هذه الاستراتيجية قيام الطلاب ببناء علاقات بين أجزاء متنوعة من النص، وتتضمن هذه العلاقات: التخيلات والملخصات والاستدلالات والتشبيهات. ويهدف

التدريس هنا إلى زيادة أو دعم توليد العلاقات بين النص وما لدى القارئ من خلفيات معرفية وخبرات متنوعة، مما يؤدي ذلك إلى تنمية الفهم القرائي.

ومما يؤكد ذلك دراسة (لندن وويتروك Linden & WIttrock) التي خلصت إلى أن تلاميذ الصف الخامس الذين دربوا على توليد هذه العلاقات قد أنتجوا بالفعل علاقات أكثر، كما أنهم قد فهموا المقروء على نحو أفضل مقارنة بهؤلاء الذين لم يتلقوا تعليمات أو لم يتم تدريبهم على توليد تلك العلاقات أو مقارنة بهؤلاء الذين كانوا في فصول دراسية أنتجت لمعلميهم الفرصة لاتباع ما يرونه من إجراءات دراسية تدريسية وفقًا لرغبتهم، غير أن هذه الدراسة لم تتحقق مما إذا كانت استراتيجيات التوليد التي استخدموها قد أدت إلى تحسن فهم التلاميذ نصوصاً أخرى غير تلك التي استخدمت أثناء التدريب في الدراسة.

استراتيجية النشاط التمثيلي :

يعرف النشاط التمثيلي بأنه ذلك النشاط الذي يقدم التمثيليات الشعرية أو النثرية بأنواعها المختلفة سواء أكانت تعليمية أم أخلاقية أم تثقيفية أم فكاهية ترفيهية. وللنشاط التمثيلي فوائد أهمها ما يلي:

- الاهتمام بتحقيق التوافق النفسي لدى الطلاب حيث يفجر الطاقات الكامنة داخلهم.
- الاهتمام بتحقيق التوازن النفسي لدى الطلاب حيث يؤدي إلى خفض حدة التوتر والانفعالات.
- الاهتمام بتحقيق التوافق الاجتماعي لإشباع الحاجات الضرورية مثل الحاجة للحب والانتماء والتقدير والأمن والطمأنينة والنجاح وتقدير الذات.
- تسهيل التذكر والاسترجاع لدى الطلاب مما يساعد على تيسير الفهم وتعميقه.
- إضافة روح المتعة والسرور والبهجة إلى العملية التعليمية.

- تهيئة الفرصة للاندماج الاجتماعي للطفل الخجول، كما يقدم الفرصة للطفل العدواني ليصبح أكثر تقبلاً من الآخرين.
- مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب، فالمتفوق يبدع، والمتوسع يشارك، والبطيء تجسد له المعلومة.
- تنمية الثروة اللغوية.

وفي إطار النشاط التمثيلي تتحقق فكرة الدراما الإبداعية التي تقوم على فكرة معينة يحاول المعلم استخلاصها من الطلاب أو طرحها عليهم، ثم يبدأ الجميع في إبداع موقف وشخصيات وحوارات في إطار هذه الفكرة. ومما يجب مراعاته عند استخدام النشاط التمثيلي أن يكون المحتوى القرائي للنصوص النثرية والشعرية الذي يتم تمثيله قليل التفاصيل، وغير متشعب الأحداث؛ وذلك حتى يستطيع الطالب القيام بالعمليات التعليمية المتضمنة في هذا النشاط التي تتمثل في:

- الاستدعاء، وذلك من خلال قدرة الطالب على تذكر الأحداث وإعادة تسلسلها.
- تحسين، وتنمية مهارات الاتصال.
- تشكيل الأفكار والتعبير عنها من خلال التمثيل.

استراتيجية إعادة الحكاية :

تعد هذه الاستراتيجية أكثر الاستراتيجيات بساطة، ومع ذلك فهي استراتيجية فاعلة في تدريس القراءة، وتؤدي إلى تحسين مستوى الفهم القرائي لدى الطلاب، وفيها يطلب من الطلاب أن يقوموا بدور المؤلف، ويعيدوا حكاية القصة في كلماتهم الخاصة للمعلم أو لمجموعة المستمعين، وأثناء هذه العملية يدرك الطلاب أنه يجب عليهم أن:

- يحاولوا الاحتفاظ بالمعلومات المقروءة في أسلوب متسلسل متتابع.
- يميزوا بين المعلومات المهمة والمعلومات غير المهمة.
- يميزوا بين المعلومات التفصيلية والمعلومات العامة.

- يذكروا تسلسل الأحداث.
- يرشدوا المستمع لأغراض المؤلف فيما يتعلق بالمضامين الأساسية للقصة.

(Abraham, A., 1993).

هذا وقد أشار باحث إلى أن إعادة الحكاية يجب أن تتم دون أية مقاطعات أو استفسارات من جانب المدرس أو المستمعين، والهدف منها أن يعبر الطلاب عن المعنى الذي قاموا بتكوينه أو إنشائه من النص، وكذلك يظهرون مدى اندماجهم في بنية القصة. (Chaleff, C & Ritter, M., 2007) .

استراتيجية تفاعل الطلاب مع النصوص المترابطة :

تشير هذه الاستراتيجية إلى إتاحة فرص كثيرة للطلاب للتفاعل مع نصوص قرائية مترابطة وبالتالي يقل جهد المعلم في التدريس ويزداد جهد المتعلمين وهناك طرق عديدة صممت لزيادة مقدار قراءة التلاميذ نصوصاً ذات سياق مترابط، وخلصت دراسة (أحمد زينهم أبو حجاج) إلى أن ترابط النصوص يقود إلى مستويات أعلى في أشكال التعليم المختلفة، بدءاً من الاحتفاظ بالمعلومات والاستدعاء، وانتهاءً بالاستنتاج والاستدلال. وحينما تتاح فرص القراءة في نصوص مترابطة للتلاميذ من خلال القراءة الصامتة المتواصلة، فإن اتجاهات التلاميذ نحو القراء تزداد إيجابية، وأشارت الدراسات إلى أن الارتباط الوحيد بين القراءة الصامتة المتواصلة في المدرسة والأداء كان مصحوباً بتفاعل الأقران والتفاعل بين المعلم والتلاميذ فيما يتعلق بالكتب المقروءة، إذن يجب تزويد التلاميذ بالكتب ذات النصوص المترابطة وإتاحة الوقت الكافي لفهم قراءتها حتى يتحقق التفاعل الإيجابي معها. (أحمد زينهم أبو حجاج، 2005)

استراتيجية القراءة المتكررة.

تمخضت استراتيجية القراءة المتكررة للنص ذاته عن التضمينات التدريسية لنظرية التجهيز الآلي للمعلومات، ووفقًا لهذه النظرية فإن القراء من ذوي الطلاقة يقومون بفك

رموز كلمات النص بصورة آلية ومن ثم يتركون انتباههم حرًّا للفهم، أما القراء الضعاف فإن فك رموز الكلمات لديهم لا يتم بصورة آلية، وبالتالي يكون انتباههم بالكامل موجهًا نحو عملية فك رموز الكلمة، ومن ثم لا يكون انتباههم موجهًا لعملية الفهم في الحال؛ ولذلك تكون عملية اشتقاق المعنى أكثر صعوبة. وهنا تأتي وظيفة القراءة المتكررة في تقديم الممارسة المطلوبة لجعل عملية فك رموز الكلمة تتم بصورة آلية، وهذا بدوره يمكن القارئ من التركيز على الفهم. وعلى الرغم من أن استراتيجية القراءة المتكررة للنص ذاته قد نظر إليها في بادئ الأمر على أنها من بين استراتيجيات تحسين قدرة التلاميذ على تعرف الكلمات والسرعة في القراءة والطلاقة، فإن ارتباطها بتحسين الفهم القرائي قد تأكد من خلال المقاييس المباشرة وغير المباشرة للفهم القرائي، أن القراءة المتكررة قد أدت إلى تحسن في الفهم القرائي - ليس فقط - في النصوص التي تم التدريب عليها وإنما امتد إلى نصوص جديدة. (أحمد زينهم أبو حجاج، 2005). وتتطلب هذه الاستراتيجية من الطلاب أن يعيدوا قراءة قطعة قصيرة عدة مرات حتى يتم الوصول إلى مستوى عال من الطلاقة. وقد أثبتت هذه الطريقة فاعليتها في كل من فك رموز الكلمة، والتذكر، والفهم، ومن اعتبارات استخدام هذه الاستراتيجية ما يلي:

- جعل الصفحات قصيرة تتراوح من 50 إلى 300 كلمة في الطول.
- أن تؤخذ قطع القراءة من الأنواع المختلفة للمادة القرائية (أي أن تشتمل على مجموعة متنوعة من القطع الثقافية والعلمية والدينية والاجتماعية).
- في القراءة الأولى ينبغي ألا يقدم المعلم للطلاب مادة ذات مستوى عالٍ من الصعوبة والدقة عند أول أو ثان قراءة ثم يتم تحريك الطلاب إلى قطع أكثر صعوبة.
- تعتبر قراءة القطع من ثلاث إلى خمس مرات هدفاً معقولاً للتمكن.

استراتيجية المنظمات التخطيطية (البيانية).

تشمل المنظمات التخطيطية كل من خريطة القصة والخريطة الدلالية وخريطة الأفكار . وهي جميعاً عبارة عن استراتيجية تدريسية تستخدم لإعادة تنظيم النص المقروء

في شكل رسوم بيانية وتخطيطية تقوم على وضع التفاصيل الجزئية في علاقات مع الأفكار الرئيسة والمفاهيم الأساسية في ارتباط مع المفاهيم الفرعية. وذلك من خلال المناقشة المتبادلة بين المعلم والطلاب لمعلومات النص المقروء وخبرات الطلاب السابقة.

وتستخدم هذه الاستراتيجيات أساليب لفظية في تنظيم المادة اللفظية، والمفاهيم والمفردات اللغوية المهمة المراد تعلمها، حيث تستخدم الأشكال الهندسية مثل: المربع، والمثلث، والمستطيل، والدائرة، والمعين، والسهم، والخطوط المستقيمة والمتعرجة. وتفيد هذه الاستراتيجية في تحسين قدرة الطلاب على استدعاء وفهم المعلومات الموجودة في النص. وفيما يلي تفصيل لهذه الاستراتيجيات:

خريطة القصة تستخدم لتحسين الفهم القرائي من خلال ثلاث مراحل: (Abraham, A., 1993) .

في المرحلة الأولى: يصوغ المعلم الخريطة وبها استجابات الفهم المرغوبة.

وفي المرحلة الثانية: يتلقى الطلاب مساعدة المدرس لاستخدام الخريطة عند الضرورة .

وفي المرحلة الثالثة: يحاول الطلاب تطبيق استراتيجية خريطة القصة باستقلالية دون مساعدة المعلم.

وتشمل خريطة القصة العناصر التالية: الموقف المتعلق بالشخصيات، والزمان، والمكان، والمشكلة، والهدف، وسلسلة الأحداث والوقائع، والنتائج. ومن فوائدها زيادة وعي الطلاب ببنية النص وأحداثه الأساسية، التمييز بين المعلومات المهمة وغير المهمة. (Majorie, A., 1998) .

وأما خريطة الأفكار فهي تستخدم لتدعيم فهم الطلاب للنصوص المقالية ولها فوائد عديدة لعل من أهمها:

- مساعدة الطلاب على فهم النص المقالي.
- تقديم إطار عام للفهم.
- تزيد من ميل الطلاب للنصوص المقالية. (Jacalyn, W., 1997) .

وتتمثل إجراءات إعداد هذه الخرائط في تقديم تدريس للطلاب حول استخدام هـذه الخـرائط ، ثم رصد كل المفاهيم والمصطلحات التي يحتـاج إليهـا الطـلاب مـن الـنص، وبعـد ذلـك يقـوم الطـلاب بـإكمال الخريطـة باسـتخدام المعلومـات المتاحـة في الـنص. وفي البدايـة يمكـن للطـلاب الحـصول عـلى تعليمات وإرشادات وتوضيحات من المدرس حتى يمكنهم إكمالها بالتعاون مع بعضهم البعض، وعندما يألف الطلاب هذه العملية يبـدأون في العمـل بمفـردهم أو في مجموعـات لإكـمال الخريطـة، وعنـدما يصبح الطلاب بارعين في إكمالها بشكل مستقل يمكنهم القيام بإعداد خرائط خاصة بهم.

استراتيجية مراقبة الفهم :

تؤدي استراتيجية مراقبة الفهم أو التوجيه الذاتي لعملياته دورًا أساسيًا في عمليـة القـراءة، وهـي مأخوذة مـن المـصطلح Metacognition أي مـا وراء المعرفـة. ويمكـن التفرقـة بـين مـصطلحين: أولهـما: المعرفـة Cognition، وثـانيهما: مـا وراء المعرفـة Metacognition حيـث إن المعرفـة تـشير إلى العمليـات والاستراتيجيات الفعلية التي تستخدم من قبل القراء ، أما ما وراء المعرفة يعني فهـم الفـرد للعمليـات العقلية التي يقوم بها أثناء القراءة وقدرته على مراقبة تلك العمليات أو التحكم فيها وضبطها.

وتعتمد مراقبة الفهم الناجحة على الفروق الفرديـة ولـيس عـلى القـدرة القرائيـة فقـط، حيـث إن الخصائص الشخصية كالتصلب وعـدم التفـتح العقـلي يمكـن أن تعـوق مراقبـة فهـم المقـروء لأنهـا تقـود التلاميذ إلى أن يقفزوا إلى النتائج دون تحليل مدقق، وهناك أساليب عديـدة لقيـاس مراقبـة الفهـم أثنـاء القراءة منها:

- تقدير الإحساس بفهم المقروء.
- التصويب الذاتي أثناء القراءة.
- المقاييس الآنية لمعالج الفهم أثناء القراءة.
- تقديم التقارير الذاتية أثناء القراءة.

استراتيجيات التثبت:

حينما يخفق القارئ في الفهم فإنه يجب أن يتخذ عدداً من القرارات المهمة، وأولها يتمثـل فـيما إذا كان سيبحث عن بعض الإجراءات العلاجية أم لا، وهو قرار يعتمد على الهـدف مـن القـراءة بوجـه عام، وإذا ما قرر القارئ ذلك فإنه يجب أن يفاضل بين عدد من الخيـارات، يتمثـل أولهـا في الاحتفـاظ بالمشكلة في الذاكرة على أنها تمثل تساؤلات يترقب العثور على إجابة لها، أمـا ثانيهـا فيتمثـل في إعـادة قراءة النص، بينما يتمثل ثالثها في التقدم عبر أجزاء النص بغية البحث عن إيضاح لذلك الغمـوض، أمـا الأخيرة فتتمثل في الرجوع إلى مصادر أخرى للبحث عن الإجابة فيها. ويطلق على هـذه الاسـتراتيجيات جميعها اسـتراتيجيات التثبـت. وتعـد اسـتراتيجية التأمـل الرجعـي Look Back مـن أهـم اسـتراتيجيات التثبت وتُعنى إعادة قراءة بعض الأجزاء المتعلقة بما يعتقد القارئ أنه سبب في إخفاقه في فهم المقروء لتعينه على الفهم أو تسهم في إزالة أسباب الإخفاق في التوصل إلى معنى المقروء.

استراتيجيات الاستذكار :

الاسـتذكار هـو نـوع مـن أنـواع القـراءة التـي تـستهدف الحفـظ والتـذكر، بالإضـافة إلى الفهـم والاستيعاب، فهو يتضمن كل ما يندرج تحت القراءة للفهـم أو الحـصول عـلى المعنـى بـل أكـثر منهـا. فيجب فهم المواد المقروءة التي يستذكرها الطلاب لأنـه ينـتج فـشل في فهـم مـا يتـذكره الطالـب عـن طريق الاعتماد التام على أسلوب الحفظ والاستظهار، ومن أهم الملاحظات العامة في الاستذكار تـدوين الملاحظات، ووضع الخطوط تحـت بعـض أجـزاء المقـروء المهمـة. ولابـد مـن فهـم الكيفيـة والتوقيـت المناسب لاستخدامها؛ حتى يقود ذلك المتعلم إلى بذل الجهد وتركيز الانتبـاه عـلى نحـو يحقـق أهـدافاً حقيقية للتعلم مثل استعداء أفكار النص المقروء. (أحمـد زيـنهم أبـو حجـاج، 2005) لـذلك ينبغـي أن يقدم للطلاب تدريبًا مباشرًا على كيفية اسـتخدام بعـض اسـتراتيجيات الاسـتذكار كـالتلخيص، وتـسطير

الخطوط، وتدوين الملاحظات لبلوغ أهداف عديدة في الاستذكار مثل أن يصبح هؤلاء الطلاب قراء مهرة أو مجيدين من خلال تقديم التدريس المصحوب بالمعلومات والتطبيقات التي تكشف عن أغراض التلخيص وتدوين الملاحظات، أو تسطير الخطوط تحت بعض أجزاء المقروء.

استراتيجية التساؤل الذاتي :

يعد التساؤل الذاتي أثناء القراءة من الأنشطة المميزة للقراء المهرة، فالفهم هو الظرف الذي يمتلك فيه الفرد إجابة التساؤلات المعرفية أو هو التحرك بعيداً عن إجابات القارئ على التساؤلات والاتجاه نحو طرح القارئ تساؤلات متنوعة تدور حول النص المقروء، وهناك عاملان أساسيان يجب وضعهما في الاعتبار عند النظر إلى نجاح القارئ أو إخفاقه عند استخدام التساؤل الذاتي كاستراتيجية لزيادة فهم المقروء، يتمثل أولهما في الخلفية المعرفية عن الموضوع المقروء، أما ثانيهما فيتمثل في القدرة على مراقبة الذات.

وتعد استراتيجية التساؤل الذاتي من بين استراتيجيات ما وراء المعرفة التي يمكن أن يستخدمها المعلم في حجرة الدراسة لمساعدة المتعلمين على تنمية تفكيرهم والسيطرة عليه والتحكم فيه ومراقبته بصورة مستمرة من أجل تعديله وتحسينه من حين إلى آخر للوصول إلى أهدافهم، وتعددت طرق تنفيذ هذه الاستراتيجية، ومن أهمها طريقة (فونتين Fountan) الذي يرى أن سيطرة الطلاب على عمليات تفكيرهم هو عنصر فاعل من عناصر التفكير الناقد،وقد استخدم (فونتين) استراتيجية التساؤل الذاتي، حيث فكر قبل التدريس في الأسئلة التي ربما يسألها الطلاب لأنفسهم أثناء معالجة المعلومات وتجميعهم لها، وذلك بهدف وعي الطلاب بعملية التفكير، وابتكار طريقة يمكن أن يستخدمها الطالب للسيطرة والتحكم في تلك العملية، وقد صمم (فونتين) سلسلة من الأسئلة التي تدعم عمليات ما وراء المعرفة في أي مستوى تعليمي من الحضانة إلى الجامعة، وحاول أيضاً تحديد المجموعة الفرعية لعمليات ما وراء المعرفة التي تستخدم في كل سؤال على حدة، وذلك على النحو التالي: (سعاد فتحي، 2002) .

جدول يوضح أسئلة وعمليات ما وراء المعرفة في التساؤل الذاتي

الأسئلة	العملية
1- ماذا أفعل الآن؟	1- خلق بؤرة اهتمام لسهولة الوصول إلى الذاكرة قصيرة المدى
2- لماذا أفعل هذا؟	2- تحديد الهدف.
3- لماذا هو مهم؟	3- ابتكار أسباب لعمل هذا الفعل.
4- كيف ينسجم ما أفعله مع ما أعرفه بالفعل؟	4- التعرف على البيئة أو العلاقات المتداخلة.
5- ما الأسئلة التي أوجهها في هذا الموقف؟	5- اكتشاف ما لا يزال مجهولا.
6- هل أحتاج لخطة محددة لفهم أو تعلم هذا؟	6- تصميم طريقة محتملة لمعالجة الموضوع.
7- ما الأفكار الرئيسة في هذا الموقف؟	7- توجيه إثارة الاهتمام.
8- كيف يمكنني استخدام تلك المعلومات في مجالات أخرى في حياتي؟	8- دراسة التطبيق في مواقف أخرى مرتبطة أكثر بالذاكرة طويلة المدى.
9- إلى أي مدى كنت مؤثرًا في تلك العملية؟	9- تقييم تقدم الطالب.
10- هل أحتاج إلى عمل المزيد؟	10- مراقبة الحاجة لمزيد من العمل.

وفي ضوء ما سبق تقوم هذه الاستراتيجية على أن يطرح الطالب على نفسه عديدًا من الأسئلة خلال معالجة المعلومات، مما يحقق لديه الوعي بعملية تفكيره، وذلك لأن معالجة المعلومات واستخدام هذه الاستراتيجيات يجعل الطالب قادراً على استرجاع مواقفه اليومية وخبراته السابقة ومحاولة التعرف على نقاط القوة والضعف فيها والعمل على تعديلها، وهناك عدة مراحل يمر بها الطالب من خلال استخدامه لاستراتيجية التساؤل الذاتي لفونتين ، وهي:

مرحلة ما قبل التعلم: وفيها يقوم المعلم داخل حجرة الدراسة بعرض موضوع معين على الطلاب لإثارة بعض التساؤلات لتنشيط عمليات ما وراء المعرفة لديهم، وذلك من أجل التعرف على الخبرات السابقة لدى الطلاب حول الموضوع المعروض، وهذه الأسئلة هي: ماذا أفعل الآن؟، ولماذا أفعل هذا؟، ولماذا هو مهم؟، وكيف ينسجم ما أفعله مع ما أعرفه بالفعل؟

مرحلة التعلم: وفيها يشجع المعلم الطلاب على إثارة بعض التساؤلات التي قد تسهم في توليد أفكار جديدة ، ومحاولة تعديل مسار تفكيرهم من خلال طرح تلك الأسئلة على أنفسهم مما يزيد قدرتهم على تنظيم تفكيرهم واكتساب خبرات ذات فائدة ومعنى، وهذه التساؤلات هي: ما الأسئلة التي أوجهها في هذا الموقف؟، وهل أحتاج لخطة محددة لفهم أو تعلم هذا؟، وما الأفكار الرئيسة في هذا الموقف؟

مرحلة ما بعد التعلم: وفيها يقوم الطالب بتحليل استجابات الطلاب الناتجة من الاستجواب الذاتي، وذلك لتسهيل كيفية الاستفادة منها في المواقف الحياتية المختلفة من خلال طرح مجموعة من الأسئلة على نفسه متمثلة في: كيف يمكنني استخدام تلك المعلومات في مجالات أخرى في حياتي؟، وإلى أي مدى كنت مؤثراً في تلك العملية؟، وهل أحتاج إلى عمل المزيد؟

وتتمثل أهمية استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية قدرات الطلاب في القراءة والفهم القرائي، وتحث الطالب على المشاركة، وتجذب انتباهه تجاه الدرس القرائي، واختبار

معرفة الطالب بالموضوع، وتشخيص أوجه الضعف عنده، كما تسمح للطالب بأن يظهر قدراته أمام زملائه وتبني ثقته في نفسه، بالإضافة إلى أن هذه الأسئلة الذاتية التي يطرحها تمثل انفتاحًا فكريًّا تجاه النص، وأن طرح عديد من الأسئلة الذاتية واختلاف الآراء ووجهات النظر يؤدي إلى إثراء المادة المقروءة، علاوة على أنه يجنب التلاميذ الملل الذي قد يعانوه أثناء القراءة، وتمثل الأسئلة (التساؤلات) الذاتية النمط الأول لاستراتيجية طرح الأسئلة أما النمط الثاني فيتمثل في قيام المعلم بطرح أسئلة على التلاميذ والحصول على إجابات مختلفة، ويتم تناول هذا النمط الأخير فيما يلي:

استراتيجية طرح الأسئلة على التلاميذ :

الأسئلة هي مجموعة من الكلمات التي توجه إلى شخص ما بحيث يفهم المقصود بها ويعمل فكره فيها ويستجيب لها، أو هي مثير يستدعي رد فعل أو استجابة ويتطلب من المتعلم قدراً من التفكير وفحص المادة التعليمية التي بين يديه ثم استرجاع المعلومات المخزونة في ذاكرته بطريقة تساعده على الإجابة بشكل صحيح، أو هي أداة تستخدم للحصول على معلومات محددة إما لحل مشكلة ما أو لحث الفرد على مستوى عال من التفكير، أو هي طريقة واضحة يتمكن من خلالها المعلم من جمع المعلومات حول مدى استيعاب الطلاب للمادة الجديدة أو لاستدعاء المعلومات السابقة.

وتمثل الأسئلة المدخل الذي يبدأ به المعلم إثارة اهتمام طلابه وتحفيزهم على التعلم أو لقياس خبراتهم السابقة واللازمة لتعلمهم الجديد، وقد تكون أثناء الدرس لتوجيه المعلم وضبطه والرفع من فاعليته، وتكون في نهاية الدرس لتعرف مدى التقدم الذي أحرزه الطلاب باتجاه الأهداف التي يسعى لتحقيقها . كما أن هناك أهدافاً للأسئلة التي يطرحها المعلم على تلاميذه، قسمت إلى ثلاثة أهداف رئيسة هي: أهداف اجتماعية: وتكون عندما يسأل المعلم أحد طلابه عن أحواله، وأهداف نفسية: وتكون عندما يحاول المعلم تأكيد ثقة الطالب في نفسه وعمله وتشجيعه عن طريق الأسئلة المناسبة لمستواه، ثم أهداف تعليمية : وهي الأسئلة التي تتعلق بالدراسة وبالمعلومات التي تدرس.

كذلك فإن هناك أنواعًا للأسئلة التي يطرحها المعلم على تلاميذه، تتمثل فيما يلي: (حسن شحاتة، 2008) .

أسئلة معلومات وحقائق: وتتطلب من التلاميذ تذكر معلومات وحقائق محددة للإجابة عنها، وهي لا تتطلب سوى عملية عقلية بسيطة، وتستخدم فيها علامات الاستفهام : من، ما، ماذا.

أسئلة المفاهيم: وهي أسئلة ذات نهاية مفتوحة ولا تتطلب إجابات محددة، ووظيفتها هي التحري والتحليل والمقارنة والتعميم، وتستخدم فيها علامات استفهام مثل: لماذا وكيف .

أسئلة تقويمية: وتساعد التلاميذ على استكشاف مبادئ وقيم وشعور وتحديد مواقف ، وفي هذا النوع من الأسئلة يوجه السؤال إلى التلاميذ لغرض أن ينقد ويقيم شيئًا ما .

وبالإضافة إلى ذلك فإن هناك قواعد لإعداد الأسئلة تتمثل فيما يلي:

- يحدد المعلم الأفكار الرئيسة أو المهمة التي يمكن أن تكون موضوعاً لأسئلة التفكير.
- يحدد العملية الذهنية المراد تنميتها وتطويرها عند الطلاب.
- ينوع درجة صعوبة الأسئلة التعليمية.
- يكون السؤال قصيرًا لأن طوله يضعف من قوته ويشتت الطالب.
- يكون السؤال محصوراً في أمر واحد، فلا يسأل عن أمرين في وقت واحد معًا.
- يصوغ السؤال بشكل منطقي وبعدد مناسب من الكلمات ذات المعنى.
- تكون الأسئلة في حدود المستوى العقلي والعلمي للطلاب بعيدة عن الصعوبة الشديدة والسهولة الزائدة.
- ترتبط الأسئلة بموضوع الدرس القرائي مثلاً وبخبراتهم الواقعية فيه.
- ينوع في الأسئلة بحيث تكون شفهية أحيانًا، وكتابية أحيانًا أخرى.

- تكون الأسئلة متدرجة من السهل إلى الصعب، ومن البسيط إلى المركب.
- تكون الأسئلة دقيقة واضحة وسهلة الفهم على الطلاب.
- تكون الأسئلة مثيرة لاهتمام الطلاب وتؤدي إلى التفكير وإعمال العقل والإتيان بإجابات شاملة ومتنوعة.
- ألا يتضمن السؤال الإجابة أو جزءًا منها.
- ألا تتطلب الإجابة عن السؤال كلمة واحدة مثل نعم/ لا. لأن ذلك يجعل توصل الطلاب إلى الإجابة الصحيحة محتملاً بنسبة 50% فتؤدي إلى تخمين الإجابة.
- ألا يتوقع المعلم إجابة واحدة من طلابه عن السؤال الذي يوجهه إليهم.
- ألا يتبع المعلم نمطاً واحداً من الأسئلة طوال الوقت لأن ذلك يجعل الطلاب قادرين على التنبؤ بأسئلته ومضمونها.
- تقيس الأسئلة الأهداف المعرفية والمهارية والوجدانية.

علاوة على ذلك فإن المعلم عندما يستخدم استراتيجية طرح الأسئلة على التلاميذ ينبغي أن يتقن مهارة كيفية طرح الأسئلة على الطلاب لأن ذلك مؤشر يمكن من خلاله الحكم على كفاءته وفاعليته في عملية التدريس، ومن ثم ينبغي عليه أن يستخدم بعض الأساليب التي يمكن من خلالها طرح الأسئلة على الطلاب وهي: (حسن شحاتة، 2008) .

1 - **التوقف والانتظار:** ويهدف إلى توفير جو مساعد وملائم للمناقشة يحصل الطلاب من خلاله على فترة زمنية عقب طرح المعلم للسؤال. ويفضل أن تتراوح فترة الانتظار بعد طرح السؤال من 3-5 ثوان للإجابة عن سؤال يستدعي التفكير، وعند استخدام المعلم لهذا الأسلوب يجب عليه أن يساعد طلابه على فهم الهدف من الانتظار باستخدام عبارات مثل سأطرح عليكم سؤالاً يتطلب تفكيرًا، ...إلخ.

2 - **التخصيص والتوزيع:** ويقتضي استخدام هذا الأسلوب ألا تقتصر أسئلة المعلم على الطلاب الذين يتجاوبون معه دائمًا، كما يقتضي أن يتجنب المعلم الحكم على تعلم

طلابه اعتمادًا على الإجابة التي تصدر عن الطلاب المتجاوبين لأن هذا لا يعطي تصورًا صادقًا ودقيقًا لتعلم جميع الطلاب في الفصل. وكذلك ألا يقتصر المعلم على طرح أسئلته على الطلاب الذين لا يرغبون في المشاركة، فلابد أن يسلك المعلم طريقًا وسطًا يتمثل في أن يوزع أسئلته بصورة عادلة إلى كلا الفريقين: المتطوعين للإجابة، والمحجمين عنها. وبذلك يتيح الفرصة لمشاركة أكبر عدد ممكن من الطلاب في المناقشة، ويكشف له الطلاب الضعاف فيرفع مستوى تحصيلهم الدراسي، ويراعي الفروق الفردية بين الطلاب.

3 - **التشجيع على المشاركة:** ويهدف هذا الأسلوب إلى التقليل من حديث المعلم أثناء التدريس وزيادة إيجابية الطالب من خلال إتاحة الفرصة له للتعبير والمشاركة في الإجابة عن الأسئلة الصفية. ولتحقيق هذا الهدف يفضل أن يطرح السؤال على كل الطلاب فيشعر كل واحد منهم بأن المعلم قد يسأله في أي وقت فيظل في حالة تفكير وترقب، ويفضل طرح الأسئلة التي تتطلب تفكيرًا عميقًا. وهذا يعد أفضل أسلوب لتشجيع الطلاب على المشاركة الفاعلة أثناء الدرس.

خامسًا – القراءة الابتكارية لتشكيل الطفل المبدع:

القراءة من أعقد الأنشطة العقلية؛ فهي تتطلب تمييز شكل الكلمة سمعيًّا وبصريًّا، كما تتطلب التفكير، وتوقع المعاني التي ترمز الكلمات إليها، وهي أشبه ما تكون بحل المشكلات، واستنباط الفروض، والتحقق من الاستنتاجات. إنها تتضمن كل أنواع التفكير من تقويم، وإصدار لأحكام، وتخيل، واستنتاج، وحل للمشكلات.

والجهد الذي يبذله الطفل حين القراءة جهد كبير، فهو يبدأ بأن يستخدم قدرته في تمييز الأشكال المرئية والأصوات المسموعة، وهو يعتمد على قدرته في إدراك الواحدات الرمزية في تمييز مجموعات من الحروف على هيئة مقاطع لفظية، ويعتمد على القدرات اللفظية في فهم معنى الكلمات، كما أن عليه أن يدرك المعاني التي تكمن في العلاقات بين

الكلمات التي ينبغي فهمها، وكذا فئات الأفكار، والجمل والفقرات التي تقدم بدورها نظاماً من الأفكار ينبغي فهمه، ناهيك عن الشعر وما تقدمه الكتابات الأدبية من تحويلات في المعاني، وتلميحات غامضة ينبغي أن يستكملها القارئ نفسه، إذا أراد أن يفهم ما يقرأ، وأن يستمتع به.

تطور مفهوم القراءة:

بذل علماء النفس التعليمي والتربويون جهودًا علمية وتجارب معملية، ووجهوا نظرياتهم وبحوثهم لخدمة القراءة وتطوير مفهومها.

كان مفهوم القراءة حتى منتصف العقد الثاني من القرن العشرين مقصورًا على معرفة نطق الكلمات، فمتى عرف الطفل كيف ينطق الكلمات التي يتضمنها النص المكتوب يكون الهدف قد تحقق من القراءة.

وتطور مفهوم القراءة ليشمل فهم الأفكار المتضمنة في النص المكتوب، حين بدأ الاتجاه باستخدام اختبارات القراءة، التي تقوم على طرح الأسئلة حول فقرات ونصوص قرائية، وبدا ذلك جليًّا منذ الثلاثينيات من القرن العشرين.

وتطور مفهوم القراءة مرة ثالثة نتيجة لأبحاث علمية ارتبطت بغزو الفضاء مع نهاية الخمسينيات من القرن العشرين، ونتيجة للاهتمام بحرية التعبير، والعناية بالمؤسسات والمجالس التي تعكس آراء الشعب عبر قنوات دستورية، فاتسع مفهوم القراءة ليشمل النقد وإبداء الرأي والاستنتاج والحكم. وأصبحت القراءة بهذا المفهوم الثالث عملية تفكير لا تقف عند استخلاص المعنى من النص، ولا عند تفسير الرموز وربطها بالخبرة السابقة، ولا عند التفاعل مع النص، بل تتعدى ذلك كله إلى حل المشكلات. وأصبحت القراءة علمية عقلية انفعالية دافعية تشمل تفسير الرموز والرسوم التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيه، وفهم المعاني والربط بين الخربة السابقة للقارئ وهذه المعاني، والاستنتاج، والنقد، والحكم، والتذوق، وحل المشكلات.

الحاجة إلى القراءة الابتكارية:

وقد أدخل حسن شحاتة مفهوم القراءة الابتكارية وأنشطة تنميتها إلى ميدان تعليم القراءة عام (1991)، عند مشاركته في مهرجان القراءة للجميع في مصر، وذكر أنه إذا كانت القراءة هي الوسيلة التي لا غنى عنها للإنسان فهي تثري خبراته، وتوسع أفقه، وتربطه بماضي أمته، وتجعله قادراً على فهم حاضره، والتخطيط لمستقبله، وإذا كانت القراءة الوسيلة لحل المشكلات، والتغلب على ما يواجهه الإنسان من صعاب، حيث تزوده بخبرات الآخرين وتجاربهم في مهاجمة مشكلاتهم، ومواجهة ما يعترضهم من عقبات في سبيل تحقيق أهدافهم، وإذا كانت القراءة وسيلة الإنسان ليعيش بفاعلية في حياته، وأن من حرم القراءة حرم المشاركة في الأنشطة الحضارية - فإننا في حاجة ماسة إلى ربط القراءة بقدرات التفكير الابتكاري، وبذلك ننتقل بالقراءة إلى مفهوم جديد. وليتطور مفهوم القراءة مرة رابعة لننتقل من القراءة الناقدة إلى القراءة الابتكارية، مفهوم يتناغم مع العصر الذي نعيشه ومع تعقد الحياة، وتغيرها السريع والمتلاحق.

نحن في حاجة إلى القراءة الابتكارية لا لنجعل القارئ مستوعبًا لما قرأ أو ناقدًا له، بل إنها تتعدى ذلك كله إلى التعمق في النص المقروء والتوصل إلى علاقات جديدة، وتوليد فكر جديد، وحلول متنوعة للمشكلات، وتطبيق لهذه الحلول. والمقروء يجب أن يكون مصدرًا للتفكير، والتغلب على ضغوط الحياة، والقراءة هنا لتراكيب المعلومات والوصول إلى استنتاجات حقيقية عن الواقع.

نحن في حاجة إلى تدريب الأطفال القراء على طرح الأسئلة حول المعلومات التي لم تذكر في النص، وإضافة فكر جديد لمحتوى النص، وكتابة عناوين مختلفة لما يقرأ، وكتابة عدة نهايات لقصة غير مكتملة، وذكر جميع الصفات التي يوصف بها شخص ما، وكتابة حلول متنوعة لإحدى المشكلات، وتوقع ما يمكن أن يحدث لإحدى شخصيات القصة، وذكر الأسباب المحتملة لوقوع حدث من الأحداث، وذكر أكبر عدد ممكن من الاستخدامات للأشياء، والتنبؤ من خلال المعلومات المقدمة إليه، وتوقع الاحتمالات،

وإضافة فكرة إلى محتوى النص، والإحساس بالصعوبات والمشكلات، والثغرات في المعلومات ، والعناصر المفقودة، وصياغة الفروض نحو المعلومات الناقصة واختبارها، وإنتاج عدد كبير من الأفكار المرتبطة بالمقروء، والانتقال بالتفكير من مجال إلى آخر، وإنتاج فكر غير تقليدي.

إن الطريقة السائدة في القراءة تعني عناية واضحة بالسيطرة على المعلومات الواردة في النص، وربط بعضها بالبعض الآخر والإلمام بهدف الكاتب، والاعتماد على الأنشطة المغلقة التي تتطلب إجابة واحدة، والتركيز على التفكير الاستنتاجي لا الناقد وعلى التحصيل لا التفكير.

وإن تاريخ البشرية يشير إلى أن المبدعين والعباقرة والمبتكرين قد قرءوا منذ طفولتهم ، فاستوعبوا ما قرءوا وتمثلوه ثم أضافوا إليه من ذواتهم؛ لذلك فإن تنمية القدرة على القراءة الابتكارية لدى المتعلمين أمر مرغوب فيه؛ لأنها تساعدهم في مواجهة مشكلاتهم ومشكلات مجتمعهم بكفاءة، وتطور حياتهم وتنمي الإنتاج، وتساعدهم في تقديم حلول غير تقليدية للوفاء باحتياجات التنمية. والمجتمع الحديث في حاجة إلى إنسان يرقى بتفكيره ليتناغم مع تطوره، إنسان قارئ يعي متطلبات العصر، ويعرف ما عليه وما له، ويشارك في حل المشكلات التي تواجه مجتمعه، ويعمل على انطلاقه وتطويره.

مفاهيم متنوعة للقراءة الابتكارية:

إننا نسلم بداية بأن مفهوم القراءة الابتكارية مفهوم لا يزال قيد البحث والدرس، فهناك رؤى متنوعة للقراءة الابتكارية بدأها روسل 1956، فهي عنده عملية تكامل وتنظيم للمواد المقروءة بغية التوصل إلى استنتاجات وحل بعض المشكلات. وقد حدد ست خطوات للقراءة الابتكارية، هي: الاستيعاب الدقيق لمحتوى المقروء، وفهم معانيه الظلالية، وتكامله مع الخبرات السابقة، والتوصل إلى استنتاجات، وتكوين علاقات وأفكار جديدة، واستخدام الأفكار في أنشطة أخرى جديدة.

والقراءة الابتكارية عند هستر 1959 تخيل واستدعاء للخبرات السابقة، وبحث عن تطبيقات لحالة الراهنة، وتقرير ما ينبغي قبوله. وعند سميث 1969 تعرف بأنها القراءة التي يترك فيها القارئ المادة المكتوبة، وينطلق بعيداً عنها ليبحث أو يعبر عن أفكار جديدة، وليحصل على بصيرة إضافية، وليجد الإجابة عن سؤال، أو حلا لمشكلة تشبه مشكلات الحياة.

ويعرف ترونس 1970 القراءة الابتكارية بأنها حساسية للمشكلات والثغرات في المعلومات، والعناصر المفقودة والمتنافرة والأشياء الخطأ والمزعجة، وتكوين علاقات جديدة ومجموعات مؤتلفة، وتركيب عناصر متصلة نسبيًّا في وحدة كلية مترابطة، وإعادة تحويل أو تعريف عناصر محددة لاكتشاف استخدامات جديدة، والبناء على ما هو معلوم.

وتعرف برازل 1972 القراءة الابتكارية بأنها إحداث شيء بالمادة المقروءة، وإعادة إنتاج المقروء خياليًا وتفصيله وتحويله، وإعادة تنظيمه، والذهاب إلى ما هو أبعد من المقروء لابتكار شيء جديد.

ويعرف هاريس وسيبي 1975 القراءة الابتكارية بأنها الانطلاق إلى ما هو أبعد من المعاني المفهوم من المادة المقروءة، وصولاً إلى أفكار جديدة واستنتاجات جديدة.

ويأتي لوفتون 1977 فيعرف القراءة الابتكارية بأنها عملية يكون فيها القارئ حساسًا للثغرات والتناقض والمشكلات والاحتمالات في المادة المقروءة. فالقارئ يولد علاقات جديدة من المعلومات الراهنة والخبرات السابقة، مما يجعله يضيف أفكاره إلى أفكار المادة المقروءة، ويحور في المقروء، ثم يعبر عما قرأ بأشكال جديدة شعرًا أو رسمًا أو مسرحية، كما أنه يستخدم الأفكار في مواقف جديدة وبطرائق جديدة.

ويذكر مارتن 1982 أن القراءة الابتكارية تفاعل مع المادة القرائية، بحيث يكون القارئ حساساً للتنافر في النص، يطرح أسئلة ويبحث عن إجابات عنها، ويضع المعلومات في محتوى متكامل ذي معنى، يمكن أن يكون فريدًا، ويطبق استبصاراته في مواقف جديدة.

ويلاحظ على هذه التعريفات لمفهوم القراءة الابتكارية أنها قد تضم مفاهيم القراءة الاستيعابية والقراءة الناقدة، وأن بعضها لم يلتفت إلى نوع الناتج الذي تسفر عنه القراءة الابتكارية ومدى تنوعه وأصالته، بيد أن بعض التعريفات عنيت بتحديد خطوات للقراءة الابتكارية توضح أهمية تكوين علاقات جديدة وأفكار جديدة، وأن بعضها الآخر اتفق في مضمونة مع تعريفات أخرى. وقد اشتركت معظم هذه التعريفات في التركيز على تنوع العمليات العقلية التي يمر بها القارئ، وأهمية أصالة الأفكار التي يتوصل إليها القارئ، وتوظيف القارئ الابتكاري للمادة المقروءة والخبرات السابقة، وتوضيح ردود الفعل النفسية التي يعايشها القارئ الابتكاري مع النص، مما يدفعه إلى التفكير بعملياته العقلية المتنوعة لإشباع حاجاته النفسية. وأن سلوك القارئ الابتكاري يتضمن: طرح أسئلة عن النقص في معلومات النص المقروء، وإضافة أفكاره السابقة إلى المقروء، والتنبؤ من الأفكار التي يقرؤها، وتوقع احتمالات معينة، وتحوير المقروء إلى شكل من الأشكال غير المألوفة أو الجديدة، وتوظيف الأفكار بطريقة فريدة.

أهمية القراءة الابتكارية:

القراءة الابتكارية تنمية للفرد، وتوسيع لقدرته العقلية وتفكيره، فالأفكار الجديدة التي يحصل عليها القارئ تساعده على توليد أفكار مبتكرة. فهو ليس مستقبلاً للمعلومات بقدر ما هو باحث ومجرب ومركب ومحور. لديه القدرة على نقد ما يقرأ تقويمه...

والقراءة الابتكارية تجعل القارئ يحس بالعالم المحيط به إحساسًا فريدًا، فهو مستغرق في قراءته، مشارك الأحياء والجمادات في أحاسيسها ومشاعرها، أو هكذا يراها برؤى خاصة، يرى بأذنيه، ويسمع بعينيه، ويدرك بقبله، ويحس بعقله، فالتخيل الذي يعيشه أثناء القراءة، يجعل العالم وأفعاله شيئًا حقيقيًّا وفريدًا.

والقراءة الابتكارية تجعل القارئ متفتحًا دائمًا على عالم الصفحة المطبوعة بأفكارها الثرية ، يمتلك تشكيلة من الأفكار ويشكلها تشكيلاً طريفاً، ويحترم الأفكار الجديدة، ويعكس فكره من خلالها، ويعيد النظر في كل ما هو مألوف وشائع، ويتلاعب بالأفكار، وتصبح نظرته إليها تتسم بالشمول ومن زوايا مختلفة.

والقراءة الابتكارية تجعل المتعلم يتعمق المشكلات الدراسة، ويكشف الأسباب، ويربط بين المؤتلف، ويصنف المختلف، ويحور ويبدل في المادة الدراسية مما يقوده إلى أصالة التفكير، وامتلاك التعدد في وجهات النظر، فتصبح لديه الطلاقة والمرونة وأصالة الفكر، فيحل مشكلاته وكذا مشكلات المجتمع الذي يعيش فيه.

والقراءة الابتكارية تجعل من الكتابة مصدراً للتفكير، وتجعل المتعلم يغوص في المادة المقروءة ليكشف الحقيقة فيما يقرأ، ويستدعي الأفكار التي يمتلكها، والتي مزجها بتخيله، فيزداد رصيده القرائي من الخبرات، ويصبح قادراً على توظيفها واستخدامها بطرق كثيرة، وفي مواقف متنوعة من الحياة.

والقراءة الابتكارية نوع من أنواع السلوك في التفكير، يمكن أن تعبر عنه بمستوى التركيب عند بلوم، ففي هذا المستوى يقوم التفكير بعملية تركيب نمط لم يكن معروفًا من قبل. وهذا السلوك العقلي يقتضي جمع أجزاء المادة القرائية مع الخبرات السابقة وإعادة تركيبها في كل جديد متكامل. والقراءة الابتكارية سلوك موجه لتحقيق هدف، هو النتاج أو التركيب الجديد الذي يقوم به القارئ، والقراءة هي المادة المستخدمة لتدريب العقل على التفكير الابتكاري، وبذلك يتعذر فصلها عن التفكير.

والمعايير التي تصف ما يحدث حين يقرأ شخص ما قراءة ابتكارية هي:

- ينشط الفرد، ويصبح حساسًا للمشكلات التي قد تظهر أثناء القراءة.
- يطرح الأسئلة باستمرار فيما يتعلق بالمعلومات التي يتضمنها النص المكتوب، ويبحث عن إجابات لهذه الأسئلة.
- يفسر المعاني التي يطرحها المؤلف، حيث يقوم بتركيب المعلومات في شكل ذي معنى.
- يحدد أسباب الأحداث في النص، ويتخيل التضمينات الممكنة في أحداث المادة المقروءة.
- يمتلك القدرة على الاستجابة، ويسأل: ما الذي يمكن أن يحدث لو...؟

  كيف يمكن أن تتغير الأشياء إذا تغيرت بعض عناصر الموقف؟

وخلال هذه العمليات يكون القارئ الابتكاري قادرًا على:

- رؤية ما قرأه بطرق كثيرة ومتنوعة، وهذه هي المرونة.
- إنتاج أفكار متنوعة وفريدة مرتبطة بما قرأ، وهذه هي الأصالة.
- إضافة تفاصيل لهذه الأفكار، وهذا ما يسمى بالجدة.

والآن. كيف يمكن أن تلعب مكتبات الأطفال أدوارًا حديثة متنوعة تنمية قدرات القراءة الابتكارية لدى الأطفال المترددين عليها :

استراتيجيات تنمية القراءة الابتكارية؟

يقصد بهذه الاستراتيجية استخدام تقنيات حديثة وأساليب علمية لتنمية القراءة الابتكارية لدى الأطفال، تعتمد على أنشطة متنوعة تتوافر في المكتبات، وتتدرب عليها الأمينات ويقمن بتقديمها في تسلسل للأطفال المترددين على المكتبات في مهرجان القراءة للجميع، وقدم حسن شحاتة (1991) هذه الاستراتيجيات هي:

استراتيجية العصف الذهني:

المقصود بالعصف الذهني هو جلوس الأطفال على شكل دائرة مع أمينة المكتبة؛ بهدف إنتاج قائمة من الأفكار التي يمكن أن تقود إلى حل مشكلة قرائية.

ولضمان تدريب الأطفال على تدفق الفكر أو طرح الحلول يراعى ما يلي:

- تأجيل إصدار الأحكام النهائية إلى نهاية الجلسة.
- إطلاق الحرية أمام الأطفال لطرح الأفكار والترحيب بها.
- خلق جو التنافس للحصول على أفكار متنوعة وكثيرة.
- السماح بالبناء على أفكار الآخرين وتطويرها.

ولحل المشكلة المطروحة في جلسة العصف الذهني، ينبغي المرور بعدة مراحل هي:

مرحلة تحديد المشكلة:

- تجمع أمينة المكتبة معلومات عن المشكلة التي سيتم مناقشتها قبل الجلسة.

- تطرح المشكلة في صورة بسيطة في بداية الجلسة، وتشرح أبعادها.
- تقسم المشكلة المعقدة على شكل مشكلات فرعية، وتناقش كل مشكلة منها في جلسة مستقلة.

مرحلة إعادة صياغة المشكلة:

- تعرض أمينة المكتبة المشكلة بعدة أساليب.
- تطرح أسئلة تبدأ بعبارة (كيف يمكن أن ...) حتى يمكن دراسة المشكلة من زوايا مختلفة ، وللتوصل إلى حلول متنوعة.

مرحلة العصف الذهني للمشكلة:

- إلقاء كلمة تنشيطية من قبل أمينة المكتبة لتهيئة الأطفال للمشكلة.
- عرض قواعد العصف الذهني على لوحة أمام الجميع.
- طرح المشكلة، بحيث يرفع من يريد الكلام يده.
- تحافظ أمينة المكتبة على حرية النقاش، وتنمية الأفكار.
- تسجل جميع الأفكار المطروحة بواسطة مسجل ثم تفرغ.

مرحلة تقويم الأفكار:

- تراجع أمينة المكتبة الأفكار وتنظمها مع الأطفال.
- تحدد معايير لنقد الأفكار.
- تستبعد الأفكار التي لا تتفق مع المعايير.

استراتيجية طرح الأسئلة:

الهدف من هذه الاستراتيجية تنمية قدرات القراءة الابتكارية. وللاستراتيجية شكلان :

الأول: يطلب من الأطفال القراء طرح أسئلة عن المعلومات الناقصة حين تعرض عليهم مواد قرائية محددة.

الثاني: تقدم أمينة المكتبة أسئلة مفتوحة ومثيرة للتفكير؛ لتحصل من كل طفل على عدد كبير من الإجابات المختلفة، لا إجابة واحدة. وهو ما يساعد الأطفال على جمع المعلومات ، وحرية التعبير عن أنفسهم، وفرض الفروض، والتأمل والسعي لإشباع حب الاستطلاع في الموضوع الذي يقرءونه.

ومن الأسئلة المفتوحة: سؤال عن معلومات غير موجودة في الكتاب، وعن فكرتهم الشخصية عما يقرءون، والتركيز على ما يضيفه القارئ، وعرض قصة، وسؤالهم عن أشياء لم تخبر عنها القصة، وتستخدم أدوات الاستفهام التي تبدأ بما يلي (لماذا؟ ما الذي يمكن أن يحدث إذا...؟) وعلى أمينة المكتبة تقبل جميع الإجابات وعدم رفض إجابة منها؟ وسؤالهم عن إدراك العلاقات بين المعلومات والأشخاص والأحداث.

استراتيجية التنبؤ القرائي:

تبنى هذه الاستراتيجية على أساس تنمية الوعي القرائي، حيث يطلب من الطفل - من خلال معلومات محدودة تقدم له - أن يقدم معلومات أخرى ترتبط بالسابقة، كأن يطلب من الأطفال القراء التنبؤ بمحتوى قصة أو كتاب أو موضوع قرائي من خلال عنوانه، ثم يبدأ الأطفال في قراءة المادة القرائية موضوع النقاش لمعرفة من يفوز بصحة التنبؤ القرائي.

وهناك طريقة ثالثة للتنبؤ القرائي، حيث تطلب أمينة المكتبة من الأطفال قراءة قصة محددة، وبعد انتهائهم من قراءتها تطلب منها التنبؤ بما يظن أنه سيحدث بعد انتهاء القصة من أحداث بوقت قصير أو بعد وقت طويل.

استراتيجية الغلق وتنويع الحل:

تبنى هذه الاستراتيجية على أساس تنمية الابتكار لدى الأطفال القراء، وذلك بوضعهم مكان مؤلفي الأعمال الأدبية. ويمكن أن تطلب أمينة المكتبة في هذه الاستراتيجية من الأطفال القراء إجراء تغيير في حدث من أحداث القصة، أو تحوير في شخصية من شخصياتها وإعادة كتابة القصة على هذا الأساس.

استراتيجية تنمية التخيل:

تقوم هذه الاستراتيجية على أساس تنمية التخيل الابتكاري لدى الأطفال؛ حيث يطلب من الأطفال القراء استخدام بعض الكلمات والتعبيرات اللغوية الجديدة في تأليف قصة أو مسرحية بسيطة تقوم على الحوار بين بعض الأشخاص. ويمكن أن يطلب من الأطفال القراء إضافة أحداث أو أفكار إلى محتوى النص المقروء لتنمية المعلومات مستخدمين تخيلاتهم، أو تأليف قصة جدية بدمج بعض القصص، أو من خلال فقرات قصة مؤلفة، أو من خلال سلسلة من الصور تعطى للطفل.

استراتيجية حل المشكلات:

تقوم هذه الاستراتيجية على تطبيق ما قرأه الطفل في حل مشكلات الحياة التي تواجهه؛ حيث تقوم أمينة المكتبة مع الطفل بتحديد مشكلة أو بعض مشكلات وردت في كتاب علمي أو اجتماعي أو ديني أو غير ذلك. وتطلب من الطفل القيام بقراءات إضافية تعرض حلولاً متنوعة لكل مشكلة، وتعرض هذه المشكلة وحلولها المتنوعة خلال جلسة تعرض لهذا الغرض تستهدف المزيد من القراءات والمزيد من الحلول.

استراتيجيه التعمق والانطلاق:

تقوم هذه الاستراتيجية على التعليل بعد الانتهاء من القراءة. وفي هذه الاستراتيجية تطلب أمينة المكتبة من الطفل كتابة الأسباب التي أدت إلى وقوع الأحداث الواردة في القصة بحسب توقعه.

ويمكن في هذه الاستراتيجية أن تطلب أمينة المكتبة من الطفل كتابة أكبر عدد ممكن نم الصفات لشخصية من شخصيات الواردة في القصة، أو لمكان معين بها، أو لحدث وقع، أو كتابة أكبر عدد ممكن من الاستخدامات الممكنة لشيء ورد في القصة أو الكتاب.

ويمكن أن تستخدم هذه الاستراتيجية في تكليف الطفل القارئ استخراج معاني المفردات الجديدة الواردة بالنص المقروء من المعاجم اللغوية، ومطالبته باستخدام كل كلمة من هذه الكلمات في صياغة أكبر عدد من الجمل المتنوعة.

ويمكن استخدام هذه الاستراتيجية بأن تسجع أمينة المكتبة الطفل - بعد قراءة قصة أو كتاب أو نص في مجلة - على صياغة أكبر عدد ممكن من العناوين المناسبة لمضمونه، أو تصلح لأن تكون إعلانات تليفزيونية.

استراتيجية التحويل:

يقوم القارئ في هذه الاستراتيجية بتحويل العمل الأدبي إلى شكل أدبي آخر، حيث تطلب أمينة المكتبة من الأطفال أن يشتركوا في تحويل القصة التي قرأوها إلى مسرحية، أو إلى لوحة فنية تتكون من صورة أو عدد من الصور، أو بالتعبير عنها عن طريق التمثيل الصامت، أو بتحويلها مسرحية يتم عرضها عن طريق مسرح الدمى، أو بتمثيلها عن طريق مسرح خيال الظل، أو على صورة فيلم سينمائي يدار باليد، أو بتمثيلها وتصويرها بكاميرا 8 ملم ثم عرضها سينمائيًّا، أو عرضها بعد رسمها من خلال صندوق الدنيا، أو بالتعبير عن القصة بلعب الأدوار ، أو بمقطوعة موسيقية يقومون بتأليفها، أو بتحويلها إلى أغنية يغنونها جماعيًّا بمصاحبة الموسيقى، أو بالتعبير عن مشاهد القصة أو بعض شخصياتها بالصلصال، أو بتحويلها إلى مشاهد يعرض كل مشهد على حدة باعتبارها قصة مسلسلة، أو بالتعبير عن مشاهد القصة في لوحة وبرية، أو عن طريق بناء نماذج متحركة للتعبير عن بعض مشاهد القصة أو بعض شخصياتها، أو عن طريق كتابة تقرير عن القصة ونقدها.

ويمكن أن تقدم استراتيجية التحويل قصة تكتب من خلال عنوان يقدم للطفل القارئ، ثم يقارن بين ما كتبه والقصة الحقيقية، ويكتب تقريراً عن ذلك أو يكتب مقابلة بين إحدى شخصيات القصة والمؤلف، أو بين القارئ ومؤلف القصة، أو بين شخصيتين من شخصيات القصة، أو بين القارئ وصديق له يتحدثان عن القصة، أو إجراء مكالمة هاتفية مع إحدى شخصيات القصة أو تحويلها إلى نص إذاعي. ويمكن أن يكتب القارئ مسرحية من خلال قراءته عدداً من المسرحيات.

استراتيجية التقمص الشعوري:

تقوم هذه الاستراتيجية على أساس أن يطلب من القارئ الصغير التعبير كتابة عن مشاعره كما لو كان أحد أبطال القصة، أو أحد الأشياء المحيطة به في المكتبة أو الطبيعة. ويمكن أن يتم ذلك من خلال شخصية من شخصيات القصة يرسمها ثم يقوم قارئ آخر أو أكثر بتنميتها، وتطوير سماتها، والتعبير عنها مشافهة، أو بتصميم أزياء لشخصية القصة، وارتداء هذه الأزياء والتحدث كما لو كانت الشخصية حية تتحرك.

استراتيجية النهايات المتفرعة:

تقوم هذه الاستراتيجية على أساس أن تقرأ أمينة المكتبة قصة على الأطفال، فإذا وصلت إلى العقدة في القصة تطلب من الأطفال اختيار أحد حلين ممكنين لحل العقدة، فيختار نصف الأطفال حلًّا، والنصف الثاني الحل الآخر، وتظل القصة تتفرع مع كل عقدة حتى يعمل كل طفل على حدة.

* * *

الفصل الثالث

تعليم الأدب والبلاغة

أولاً : مفهوم الأدب ومعايير تدريسه ومؤشراته.

ثانيًا : مداخل تنظيم الأدب.

ثالثًا : أدوار المعلم في تدريس الأدب.

رابعًا : نظريات ومداخل تدريس الأدب.

خامسًا : التذوق الأدبي.

سادسًا : طبيعة البلاغة وتدريسها.

سابعًا : تقويم تدريس الأدب والبلاغة.

يتناول هذا الفصل مفهوم الأدب ومعايير تدريسه ومؤشراته ، ومداخل تنظيمه، وأدوار المعلم في تدريسه، ونظريات ومداخل تدريسه، والتذوق الأدبي، وطبيعة البلاغة وتدريسها، وتقويم عملية التدريس. ويمكن عرض ذلك تفصيلاً كما يلي(*) :

أولاً – مفهوم الأدب ومعايير تدريسه ومؤشراته:

1- مفهوم الأدب ومحدداته:

للأدب أكثر من معنى، هذا المعنى يضيق تارة فينحصر في الشعر والنثر الفني وفي النقد، ثم يتسع طوراً آخر ليجاوز ذلك إلى علوم اللغة وغيرها مما يتصل بها، فيرى (ابن خلدون) في مقدمته أن المقصود من الأدب (الإجادة في فني المنظوم والمنثور على أساليب العرب ومناهجهم فيجمعون لذلك من كلام العرب ما عساه تحصل به الملكة من شعر عالي الطبقة وسجع متساو في الإجادة، ومسائل في اللغة والنحو، مبثوثة أثناء ذلك متفرقة، يستقري منها الناظر في الغالب معظم قوانين العربية مع ذلك بعض من آيات العرب يفهم به ما وقع في أشعارهم منها).

ويقول ابن خلدون أيضاً: (الأدب هو حفظ أشعار العرب وأخبارهم والأخذ من كل علم بطرف).

ويعرف الكلاسيكيون الأدب بأنه التعبير المنفعل عن الطبيعة والحياة. بينما يعرفه الرومانسيون بأنه صياغة الأفكار والأحاسيس الحضارية الجديدة في أسلوب جميل، ثم جاءت المذاهب الفردية كالسريالية والوجودية فقطعت الصلة بين الأدب والمجتمع،

(*) الدكتورة كريستين زاهر حنا المدرس بكلية التربية جامعة بور سعيد. اعتمد هذا الفصل على بعض نقاط من رسالتها للماجستير 2006.

وعرفته بأنه حق التعبير عن الوجدان الذاتي أو الفردي من واقع إحساسه بالجمال المطلق أو نتيجة انفعاله الخاص.

وتأتي الواقعية الجديدة لتلزم الأديب بأن يصور المجتمع لاسيما في طبقاته الدنيا وآفاقه المظلمة الداكنة معارضة الفردية في الأدب داعية إلى مشاركة المجتمع.

ويتجه الأدب الحديث إلى فهم النفس البشرية وإلقاء الأضواء على خفاياها في تفاعلها مع البيئة التي تحيط بها. فالأديب لم يعد ذاتيًّا فحسب، بل هو ذاتي غيري في الوقت نفسه: ذاتي في التعبير عن مشاعره وعواطفه وأحاسيسه: وغيري في تعبيره عن مشاعر الناس وأحاسيسهم وكل ما يدور في المجتمع من قيم مختلفة.

ولا يقتصر تعبير الأدب على الجانب المعنوي في البيئة التي يتفاعل معها، بل يتعداه إلى الجوانب المادية من طبيعية وصناعية، فيضفي عليها مشاعره وأفكاره، ومن هنا كان الشاعر الفرنسي "بودلير" يقول: (أن الأشياء تفكر من خلالي كما أفكر من خلالها).

وما أجمل تعريف الشاعر نزار قباني للأدب إذ يقول: (الأدب عندي هو تعبير غير عادي عن مشاعر غير عادية، هو الكلمة الجميلة التي إن لم تفتح أمامك مغالق صخرة على بابا فهي تفتح أمامك نافذة على وجه الله. والكلمة التي أكتب ليست طفلاً بلا نسب، إنها تراث عاطفي اجتماعي إنساني يحمل سعال أبي ونداء أمي وشجار صبيان حارتنا وطقطقة خشب الشوح في مخبز ضيعتنا، وشكوى مزاريب بيتنا القديم التي لا أبيعها بسمفونيات الدنيا مجتمعة. الكلمة الطيبة سهلة. أما الكلمة الجميلة فآه ما أصعبها! أن تقول لحبيبتك «**عطرك مغر**» كلمة طيبة، أما أن تقول لها «**إن لعطرك فمًا يناديني**» فشيء آخر يتطلب أن تنبش نفسك من جذورها بحثاً عن كلمة صغيرة آملاً أن تضفي على الورق فرحة كفراشة حرير تحررت من شرنقتها)

وهكذا نرى أن الأدب واسع في موضوعاته سعة الحياة التي يعبر عنها، ولا يستوعبه مذهب معين ولا تحده حدود جامدة: (ذلك أن الأدب يتميز عن سائر ألوان المعرفة الإنسانية باتساع آفاقه وامتداد ظلاله ليشمل الحياة البشرية بكل نواحيها، ويطل عليها من

نوافذها كلها، ولا يقتصر على ناحية معينة أو نافذة واحدة، فالحياة والأدب توأمان لا ينفصلان، والأدب واسع كالحياة عميق كأسرارها، ينعكس فيها وتنعكس فيه).

الأدب سجل حي لما رآه الناس في الحياة وما خبروه منها وما فكروا فيه وأحسوا به إزاء مظاهرها التي لها عندنا أهمية مباشرة وباقية تفوق كل أهمية، وهو بذلك يعد بصورة أساسية تعبيرًا عن الحياة وسيلته اللغة، ولكن من المهم أن تفهم منذ البداية أن الأدب يعيش بفضل الحياة التي تتمثل فيه.

من هنا كان مصطلح الأدب للحياة أدق في التعبير عن مفهوم الأدب من القول الأدب للمجتمع ذلك لأن المجتمع يفهم عادة أنه جسم ذو كيان مادي محسوس وعلاقات مادية محسوسة وقيم مادية محسوسة أو نابعة من المادة.

أما الحياة فهي الكينونة كلها بما فيها من جسد وروح ومن مادة وفكر ومن أعضاء ووظائف، ومن الأفضل أن نتحدث عن الأدب والفن والعلم والثقافة للحياة لا للمجتمع لأن المجتمع يقوم عادة على أنه مجتمع بعينه محدود بحدود الزمان والمكان. أما الحياة فهي بغير حدود، وهي تيار مستمر يدخل فيه الماضي والحاضر والمستقبل، وهي تشمل هذا المجتمع وذلك المجتمع وكل مجتمع أي تشمل المجتمع القومي خاصة والمجتمع الإنساني بوجه عام.

وبهذا تكون دعوة الأدب للحياة دعوة قومية ودعوة إنسانية معاً، لأنها تجعل من الأدب وظيفة للحياة القومية ووظيفة للحياة الإنسانية، وبهذا تكون دعوة الأدب للحياة دعوة مادية ودعوة روحية، لأنها تجعل من الأدب وظيفة للحياة المادية ووظيفة للحياة الروحية: وبهذا تكون دعوة الأدب للحياة دعوة اجتماعية ودعوة فريدة معاً، لأنها تجعل من الأدب وظيفة من وظائف المجتمع كما تجعل منه وظيفة من وظائف الفرد).

ونخلص من ذلك إلى القول إن مفهوم الأدب واسع ليشمل الحياة كلها وأن حصره في الشعر والنثر الفني لا ينسجم ومفهومه الواسع، فهو يشمل التاريخ والجغرافيا، والفلسفة ، وعلم النفس وعلم الاجتماع ... الخ ، وبهذا المعنى عبر الرسول الكريم قائلاً: «**أَدَّبَنِي رَبِّي فَأَحْسَنَ تَأْدِيبِي**».

والأدب الذي أدب به الله رسوله هو أدب القرآن الكريم، وليس القرآن إعجازاً في البلاغة والبيان فحسب بل يتضمن معاني شتى في مختلفة أفانين المعرفة من قصص وتاريخ وأخلاق وطبيعة ومنطق وسياسة.. الخ، وبهذه النظرة الموسوعية للأدب رأى سلفنا أن الأدب هو الأخذ من كل علم بطرف.

فالأدب ليس وقفاً على دواوين الشعر وكتب النثر، ولكنه في كتب الفلسفة والطب والتربية.. إنه في كتب (ابن سينا) (والفارابي) (وابن الأثير) (وابن جرير) (والمسعودي) (وابن خلدون) (وابن بطوطة).. الخ.

إنه في كل ميادين الفكرة علمية كانت أو إنسانية، ولما كانت العلوم الإنسانية في تفاعل فيما بينها، إذ يتبادل كل منها الأثر والتأثير، كان لزاماً أن تدرس أنماط المظاهر الإنسانية جميعها في ميدان الأدب، وألا نحصر أنفسنا وناشئتنا بعدد محدود من القصائد الشعرية وبعض النثر من خطب ومقالات، بل أن نقدم لهم في دروس الأدب ألوان النتاج الفكري الإنساني كلها انطلاقاً من النظرة الواسعة إلى الأدب.

وإذا انتقلنا إلى أشكال الأدب فإننا نلاحظ أن الأدب كان يقتصر في الغرب على الأشكال المكتوبة، ومن هنا كانت لفظة Letter تعني الرسالة المكتوبة، وكذا الأمر في الإنجليزية إلا أن الأدب حالياً لا يتجلى في الأشكال المكتوبة فحسب، لكنه يظهر بأشكال مختلفة في خارج نطاق الشكل المكتوب.

فيما مضى كان الأدب ينحصر في الشكل المكتوب، ولم يكن يتجاوز بعض الأشكال المختلفة للكتابة إذ إن بين الأشكال المختلفة للكتابة لا يوجد فقط القصص والشعر والقطع المسرحية وإنما هناك كل أنواع الأشكال المكتوبة التي تدخل في المفهوم الواسع للأدب.

فالعالم المعاصر يستخدم أشكالاً لغوية مختلفة مكتوبة وشفوية، وهناك أنماط معينة في داخل الشفوي نفسه من تنظيمات رمزية وعلمية، وهناك مختلف أشكال الصور من الإعلان في الصحف والمجلات واللوحات، إلى آخر ما هنالك مما يمكن أن يحدد في نطاق الأدب.

ولقد عد من مظاهر الأدب الشفوي الأغاني الشعبية وقصص الجن، حيث أصبح هناك مفهومان للأدب ما يزالان سائدين أحدهما يعد أي موضوع يقال بطريقة جيدة (أدبًا) ويعد النمط الأدبي كما لو كان علامة مميزة وفاصلة بين ما هو أدب وليس أدبًا.

هذا الفصل يمكن في المقالة الرسمية والطبيعية إذا وصفت في قالب أدبي.

أما المفهوم الثاني للأدب الذي يمكن عده أساسيًا ومركزيًا فهو أن الأدب شكل تخيلي من أشكال التعبير، فالمسرحية والرواية والقصة القصير والقصيدة هي أدب طبقًا للمفهوم التخيلي، ولكن المقالة ليست أدبًا بخلاف المفهوم الأول.

2- معايير تدريس الأدب والبلاغة ومؤشراتها:

المرحلة الأولى

من الصف الأول إلى نهاية الصف الثالث (1-3)

المعيار الأول: معرفة خصائص الأساليب الأدبية

يتعرف المتعلم خصائص الأساليب الأدبية

علامة مرجعية	المؤشرات
يتعرف بعض الأشكال الأدبية	■ يتعرف المتعلم الحكاية والحوار. ■ يتعرف الآيات القرآنية والأحاديث النبوية. ■ يتعرف الأناشيد والنصوص النثرية. ■ يتعرف صيغة السؤال.

المعيار الثاني: فهم النص الأدبي

يفهم المتعلم النص الأدبي

علامة مرجعية	المؤشرات
يفهم مضمون العمل الأدبي	■ يشرح المتعلم الفكرة العامة في النص. ■ يميز بين الخير والشر والحق والواجب في النص. ■ يختار الكلمة أو التعبير الأفضل.

المعيار الثـالث: تحليل النص الأدبي وتذوقه

يحلل المتعلم النص الأدبي ويتذوقه

علامة مرجعية	المؤشرات
يُحلل نصا بسيطا ويتذوقه	▪ يتعرف المتعلم شخوص الحكاية. ▪ يحدد أهم الأحداث في الحكاية. ▪ يتغنى بما يميل إليه من أناشيد. ▪ يحدد التعبير الأدبي الأجمل.

المرحلة الثانية

من الصف الرابع إلى نهاية الصف السادس (4-6)

المعيار الأول: معرفة خصائص الأساليب الأدبية

يتعرف المتعلم خصائص الأساليب الأدبية

العلامات المرجعية	المؤشرات
يُميز بين الأساليب	▪ يميز المتعلم بين الفنون الأدبية (حكاية ـ مسرحية ـ قصيدة). ▪ يذكر دلالات النفي والاستفهام والنهي والنداء. ▪ يميز المعنى الحقيقي من المجازي. ▪ يميز بين الأساليب المنفية والأساليب المثبتة.

المعيار الثاني: فهم النص الأدبي

يفهم المتعلم النص الأدبي

العلامات المرجعية	المؤشرات
يحدد عناصر العمل الأدبي	▪ يميز المتعلم بين الرأي والحقيقة في النص. ▪ يحدد الجو النفسي في النص. ▪ يميز الفكرة الرئيسة من الأفكار الفرعية في النص.

المعيار الثالث: تحليل النص الأدبي وتذوقه

يُحلل المتعلم النص الأدبي ويتذوقه

العلامات المرجعية	المؤشرات
يتذوق ما يتضمنه النص الأدبي	▪ يصف المتعلم شخوص النص. ▪ يستخلص العلاقات بين الشخصيات. ▪ يوازن بين تعبيرين أو أكثر في موقف واحد. ▪ يوظف بعض التعبيرات البلاغية في أدائه اللغوي.

المرحلة الثالثة

من الصف السابع إلى نهاية الصف التاسع (7- 9)

المعيار الأول: معرفة خصائص الأساليب الأدبية

يتعرف المتعلم خصائص الأساليب الأدبية

العلامات المرجعية	المؤشرات
يحدد خصائص بنية النص	▪ يميز المتعلم بين المراسلات وأنواع الكتابة الوظيفية. ▪ يوظف الصور والأساليب الجميلة في أدائه اللغوي. ▪ يحدد عناصر التحليل الجمالي لنص معين. ▪ يتعرف أنواع المواقع الأدبية على شبكة المعلومات العالمية.

المعيار الثاني: فهم النص الأدبي

يفهم المتعلم النص الأدبي

العلامات المرجعية	المؤشرات
يستنتج العلاقات في العمل الأدبي	▪ يستنتج المتعلم القيم الجمالية والسلوكية والمعاني المتضمنة في النص. ▪ يربط النص بالواقع والحياة المنشودة. ▪ يحلل العمل الأدبي إلى مكوناته.

المعيار الثالث: تحليل النص الأدبي وتذوقه

يحلل المتعلم النص الأدبي ويتذوقه

العلامات المرجعية	المؤشرات
يحلل مكونات العمل الأدبي	▪ يوضح علاقة الأعمال الأدبية بالحياة. ▪ يحدد عناصر بناء النص وعلاقتها بالمعنى الأدبي. ▪ يوازن بين عملين أدبيين في موقف واحد. ▪ يختار ما يروق له من الأبيات أو العبارات في النص مع التعليل.

المرحلة الرابعة

من الصف العاشر حتى نهاية الصف الثاني عشر

(12-10)

المعيار الأول: معرفة خصائص الأساليب الأدبية

يتعرف المتعلم خصائص الأساليب الأدبية

العلامات المرجعية	المؤشرات
يتعرف خصائص العمل الأدبي	▪ يميز المتعلم خصائص الأسلوب العلمي من الأسلوب الأدبي. ▪ يميز بين أنواع المقال (الاجتماعي ـ السياسي ـ العلمي ـ الأدبي). ▪ يميز بين أنواع الأجناس الأدبية. ▪ يبين أثر الصور البيانية في نص أدبي. ▪ يوضح الخصائص الأسلوبية للنص. ▪ يتعرف خصائص المدارس الأدبية. ▪ يحدد عناصر الأجناس الأدبية (قصة/مسرحية/ سيرة/ مقالة).

المعيار الثاني: فهم النص الأدبي

يفهم المتعلم النص الأدبي

العلامات المرجعية	المؤشرات
يوظف الظواهر الأدبية والبلاغية	▪ يدلل المتعلم على عوامل ضعف الأدب أو ازدهاره. ▪ يحدد الصور الكلية والصور ووسائل التعبير الفني عنها. ▪ يربط بين الجو النفسي ووسائل التعبير في نص معين. ▪ يستنتج الغرض البلاغي من التقديم والتأخير والحذف والذكر والإضافة. ▪ يرصد تطور الجنس الأدبي الذي ينتمي إليه النص.

المعيار الثالث: تحليل النص الأدبي وتذوقه

يحلل المتعلم النص الأدبي ويتذوقه

العلامات المرجعية	المؤشرات
يُقوِّم العمل الأدبي	▪ يستنبط المتعلم ما وراء النص من قيم جمالية وسلوكية. ▪ يوضح رأيه إيجابا أو سلبا في الصور والتعبيرات في النص المدروس . ▪ يتعرف نماذج لأدباء آخرين من العصر الذي ينتمي إليه النص. ▪ ينقد العمل الأدبي في ضوء نجاحه في تحديد قيمة جمالية أو إنسانية. ▪ يختار محللا أفضل الأساليب والصور في النص. ▪ يبدي رأيه في الصور البلاغية والتعبيرات. ▪ يقوِّم أعمالا أدبية من خلال الاستعانة بالوسائط المتعددة. ▪ يبدي رأيه في بداية النص ونهايته. ▪ يوازن بين نصين في موقف واحد.

ثانيًا - مداخل تنظيم الأدب:

تعددت مداخل تنظيم الأدب، واختلف الآراء في المداخل المناسبة، وفيما يلي عرض لتلك المداخل:

1- **المدخل التاريخي:**

ويعتمد هذا المدخل في دراسة الأدب على تقديم النصوص الأدبية تبعاً لتسلسلها الزمني فتقدم النصوص من العصر الجاهلي أولاً، فالإسلامي، فالأموي، فالعباسي، إلى أن يصل إلى العصر الحديث. وتتم الدراسة في العصر المختار بطريقة أفقية تشمل الفنون الأدبية المختلفة السائدة في هذا العصر بغض النظر عن ولادة فن معين في هذا العصر أو غيره ، بل قد تغفل أحد هذه الفنون.

ويؤخذ على هذا المدخل أنه يقف عند أعلام العصور، ويهمل المغمورين أو المقلين، وقد يكون لهؤلاء وأولئك إنتاج جيد ويمكن أن تكون البداية في تدريس الأدب بالعصر الحديث نظراً لسهولته، وقربه من ثقافته الطالب، ثم ينتقل إلى العصور التالية حتى ينتهي إلى العصر الجاهلي، وإذا كانت هذه البداية تناسب الطالب من الناحية النفسية فإنها تحرم الطالب من القيام بعملية المقارنة بين عصر وآخر، لأن الأدب فن نام، يتطلب تتبعه في مراحل نموه المختلفة، ولا يمكن معرفة نهاية سلسلة تطور الأدب قبل بدايته.

2- **مدخل الفنون الأدبية:**

وفيه يتم دراسة الفنون الأدبية المختلفة دراسة رأسية. فالخطابة مثلاً كفن أدبي يبدأ تناوله من العصر الجاهلي، مارا بكل العصور، حتى يصل إلى العصر الحديث.

والدراسة بهذه الصورة دراسة متكاملة من حيث الفن الأدبي نفسه، قصة، أو مسرحية أو شعرا أو حكمة، أو مثلاً إلى آخره، ولكنها مجزأة من ناحية مبدعها الفني، من حيث إن الأديب قد تتنوع فنون الأدب عنده فيؤخذ عنه القصة مرة، والمسرحية مرة أخرى والمقالة مرة ثالثة.

وتبدو قيمة هذا المدخل في أنه يقوي الحس الأدبي في إدراك المفارقات، وأوجه الشبه ويقوي الدقة في إصدار الأحكام، كما يعود الطالب الاعتماد على النفس في إصدار الأحكام المستوحاة من النص، ويقوي لديه الدقة في إصدار هذه الأحكام فيبتعد عن التعميم والسطحية، وينمي لديه التذوق الأدبي نتيجة الاتصال المستمر بالنص الأدبي ويوفر له المتعة في تجلية الآثار الأدبية، وتذوقها.

3- **المدخل المكاني:**

ويتم تقسيم الأدب فيه حسب المكان أو الإقليم. فهناك أدب مصري، وآخر يمني، وثالث سعودي، ورابع عراقي. ولا ريب أن هذا التقسيم يبرز الخصائص والسمات التي ينفرد بها إقليم عن آخر، كما يسمح بإجراء المقارنة بين تلك البيئات المختلفة من حيث الإنتاج، ووفرته، ونوع الأدب وجودته. وأي فن من الأدب انتعش في مكان، ولم يزدهر في آخر. وهذه المقارنة من شأنها أن تنمي الأدب، وتثريه بعد فهم، وتفسير وتحليل البواعث التي تقف وراء ذلك، سواء منها ما يتصل بالأديب أو الظروف الخارجية المحيطة به.

وقد يبدو هذا التقسيم مقبولاً في العصور التاريخية الأولى للأدب العربي، حيث لم يكن هناك وسيلة اتصال بين شاعر وشاعر، وأديب وأديب، أما وقد تلاشت التقسيمات الجغرافية - إلى حد كبير - فإن الأديب أديب بطبعه، لا يؤثر في صفته هذا موضع سكنه، أو تاريخ ومكان ميلاده إلا بقدر، طالما رجع إلى التراث العربي، وكبار الأدباء العرب، واستند في ذلك إلى الموهبة الذاتية والقدرات الخاصة، وعالج قضايا عامة، يمكن تقبلها واستيعابها على مدى أوسع، ودول عربية أكثر.

وبالتالي يتراجع هذا المدخل ليكون تالياً للمدخلين الأوليين والواقع لا يمكن الاقتصار على مدخل واحد من المداخل السابقة وإنما يمكن الاعتماد عليها جميعاً في تحليل الدراسة الأدبية؛ إذ يستفاد من طريقة العصور في تتبع التطور الزمني للأدب، كما يستفاد من طريقة الفنون في أخذ صورة كلية عن تتبع صور هذا الفن بين القديم والحديث.

ويستفاد من الطريقة الإقليمية في دراسة الأدب في بيان أثر البيئة في النتاج الأدبي، كما يشار إلى التيارات الثقافية في هذه البيئة، وانعكاسها على ذلك النتاج. ولا شك في أن الاستفادة من مزايا هذه الطرق جميعاً تحقق المفهوم الواسع للأدب.

4- مدخل الموضوعات الأدبية:

وفي هذا المدخل يتم اختيار مجموعة من القطع النثرية والقصائد الشعرية ذات المغزى الإنساني والأخلاقي والاجتماعي من عصور شتى بحيث تناسب حاجات وميول التلاميذ في مرحلة معينة. وهذا هو المنهج الذي يسير عليه دراسة الأدب في المرحلة الإعدادية في مصر وفي معظم أقطار العالم العربي.

وفي ظلال هذا المدخل يتم انتقاء نصوص من روائع التراث قديمه وحديثه، تدرس دراسة نقدية تذوقية. ويعنى هذا المدخل أساساً بالنواحي الجوهرية في دراسة التراث، ولكن كثيراً ما تتشتت أذهان الطلاب فيعجزون عن معرفة بيئة النص، وجوه، والحياة التي أحاطت بالشاعر أو الكاتب فدفعته بملابساتها إلى إنشاء نصه.

5- مدخل الذوق الأدبي:

ويدرس أصحاب هذا المدخل الذوق الأدبي وتطوره في العصور المختلفة فهناك أدباء أثرت اتجاهاتهم في نفوس متذوقي الأدب حتى تكيفت الأذواق في الأجيال المتعاقبة وتأثرت بها.

ثالثًا – أدوار المعلم في تدريس الأدب:

هناك أدوار متنوعة للمعلم أولاً على المدرس أن يعرف المادة التي يدرسها، والطلاب الذين يتعامل معهم، وما إذا كانت المادة ملائمة لقدراتهم العقلية ومستوياتهم وملبية لحاجاتهم، كما أن عليه أن يعرف الأساليب والطرائف التي يوصل بها المادة لهؤلاء الطلاب، وأخيراً أن عليه أن يقيس مدى فهم طلابه لما تعلموه.

إنه من الواضح أن المادة الأدبية التي تـدرس ينبغـي لهـا أن تتخـير في ضـوء الأهـداف المرسـومة للأدب، والواقع الذي ينبغي للمدرس أن يكون ماثلاً أمامه هو الأهداف أولاً، إذ لهـا الأولويـة، ذلـك أن وظيفة البرامج تتمثل في تحديد التصرف بالنسبة إلى المدرس، ولا تستهدف جزئيات محددة مـن خـلال النصوص والأسئلة، وإنما دراسة الأدب في إطار الأهداف المرسومة له.

وتجدر الإشارة إلى أن انتخاب النصوص ينبغي ألا يكون قائماً بشكل تسلطي، ولكن يتفق المدرس مع طلابه على اصطفاء ما يلائم. ولابد لنجاح هذا الاتفاق من أن يكون المعلم قد تلقى تـأهيلاً يجعلـه جديراً بأن يدرك رغباتهم وأسبابها ويعبر عنها وأن يكون الطلاب جديرين بممارسة هذه المسئولية، ذلك أنه إذا لم تتوافر هذه الشروط فإن الاتفاق يكون ديماجوجيا خطراً، لأن اتجاهات الناشئة وميولهم على الأغلب قد تكون آنية وفورية، وقد تغريهم نصوص لمؤلفين معاصرين أو نـصوص بعـضهم، وقـد تنحـو هذه النصوص منحى واحدًا مما لا يغطي مختلف أنماط الاتجاهات.

وعلى المدرس أن يسأل نفسه إزاء كل نص: أية فائدة فكرية وأخلاقيـة سـيجنيها طـلابي مـن خـلال العمل الذي أحثهم عليه؟ هذا الخمسة عشر سطراً أو العشرين التـي اختارهـا مـن بـين كـل: أي نـوع أو شكل من أشكال الجمال ستكون بالنسبة إليهم إلهامًا؟ أي غنى أو إيقـاظ للفكـر والـنفس سـيتلقون مـن خلال ذلك؟ أي مجهود نافع للانتبـاه والتفكـير يجـب أن يقـدم ليفهمـوه جيـدا؟ أي درس للتـذوق الأدبي ينبغي أن يتوصلوا إليه من خلال النص؟

والمدرس الذي يعرف طلابه يكون قـادرًا عـلى اختيـار الـصفحات التـي تناسـبهم بـشكل أفـضل، وسيجد طلابه أنفسهم يسيرون في الطريق الطبيعي لمتابعته في تدريسه. ليكن المدرس حـرًّا في الاختيـار ولكن في ضوء الأهداف العامة للتربية وفلـسفة الأمـة وقيمهـا وتطلعاتهـا وفي ضـوء إمكانـات الناشـئة وقدراتهم واستعداداتهم.

إنه في الوقت الـذي يطلـب فيـه المـدرس إلى طلابـه أن يدرسـوا نـصًّا مـا ، يـتم وضـع مجموعة من التساؤلات أمامهم ، يقودهم من خلالها إلى تحضيرها، وإعداد هذه المجموعـة

من الأسئلة يتطلب عناية كبيرة. والخطأ الذي يرتكب في هذه المجال هو أن تحضير هذه التساؤلات يتم في الصف نفسه وفي أثناء القراءة الموجهة، في حين أن على الطالب أن يحضر الشرح في غياب المدرس وفي خارج الصف، وما على المدرس إلا أن يوجه جهوده ويطرح عليه الأسئلة.

ويجذب المدرس اهتمامات الطلاب بالتدريج نحو الصعوبات المحددة، ويقدم إليهم الوسائل التي ينتصرون على تلك الصعوبات، وعليه أن يضعهم بحكمة على الطريق الذي يبدو أساسيًّا في النص متمثلاً في الموضوعات التي سيدور حولها الشرح. وتحت إشرافه وبمجهود جمعي استقرائي يحاول توسيع الخيال واستنباط الأفكار العامة.

وعلى المدرس ألا يكف عن جذب انتباه الطلاب إلى الصعوبات الحقيقية التي يواجهونها في كل سطر، والتي لم يكونوا ليعرفوا كنهها وخفاياها فيضعون أيديهم عليها ليعمدوا أخيراً إلى اختصار النص في بضع جمل يتوصل إليها الصف بكامله تحت إشراف المدرس.

ومن وسائل التقويم المتبعة لقياس مدى فهم الطلاب القراءة المعبرة، وهذه القراءة ليست عملية سهلة، فهي تتطلب تعليما طويلاً منذ المرحلة الابتدائية وانتهاء بالجامعية، ولكم هو مفيد ألا يخلو أي امتحان في اللغة العربية من تلك القراءة المعبرة خاصة في امتحانات مدرسي اللغة والأدب، إذ من المفروض أن يتلقوا من خلال تعليمهم دروسًا في التعبير المنطقي، وأن يتعلموا كيف يوقظون انتباه مستمعيهم.

وفي مستوى متقدم يبذل جهداً لإفهام التلاميذ أنه لا توجد قراءة ساذجة فيعودهم على استخدام الأساليب الجدية النقدية مباشرة، وثمة حالات متعددة ومتنوعة تقابل المدرس، وعليه أن يتخير في كل حالة طرائق مناسبة لاستعدادات التلاميذ وأذواقهم ونوع المقروء، وتخير ذلك لا يتم إلا في جو من البحث والتفكير الجماعي. ويبقى لموقف المدرس الأثر الأكبر في تقويم الموقف في ضوء مستويات تلاميذ (محمود السيد: 1991).

إنه لابد أن تتوافر مهارات تدريس الأدب لدى المعلم الذي يقوم بتدريس هذه المادة. ولعل منها ما يلي:

- تحديد الأهداف المتضمنة في النص الأدبي، والتركيز عليها في أثناء التدريس.
- تحليل النص الأدبي، طبقاً لطبيعته الخاصة، وما يحمله من دلالات متعددة.
- توظيف ملامح صاحب النص، لصالح الدرس، والربط بين النص وصاحبه.
- تحديد ملامح البيئة التي قيل فيها هذا النص: زماناً، ومكاناً وثقافة.
- تحديد خصائص النص الأدبي، ومعرفة جوانب التميز والتقليد فيه.
- القدرة على موازنة النص بغيره من النصوص الأدبية الأخرى، موازنة موضوعية، بعيدة التحيز.
- تحديد التيار الفكري السائد في النص، ومدى ارتباطه بشخصية صاحبه.
- تحديد المحاذير التي لابد من مراعاتها، في حالة القطع بحكم ما، أو التعميم فيه.
- الحكم على مدى تقدم الشاعر والأديب، أو تأخره، بالنسبة لنفسه أو لغيره في الأداء.
- تحديد مستوى الأداء في اللفظ، والفكرة، والعاطفة، والخيال.
- معرفة خصائص الفن، الذي أنتجه الأديب، من خلال آراء النقاد فيه.
- فتح الباب أمام الدارسين الآخرين، لكي يضيفوا أبعادا أخرى إلى البعد الذي قدمه.
- تحديد الأثر النفسي في إبداع العمل الأدبي.
- تعرف الدوافع الداخلية، والخارجية التي أسهمت في إبداع العمل الأدبي.
- إبراز الحكم والأمثال التي صدرت عن الأديب، وعلاقتها به وبالحياة.
- إبراز المثل والفضائل الإنسانية التي يركز عليها النص، وعلاقتها بالشاعر أو الأديب.
- فهم المعنى العام للنص، وتحديد مدى الإفادة منه في الحياة.

- تقسيم النص إلى وحدات فكرية، وبيان مدى الارتباط بينها، ليكون في النهاية صورة متكاملة.

- قراءة النص قراءة صحيحة، متمثلة.

- التمييز بين سمو اللفظ، والمعنى، والفكرة، والخيال، وتدني الكل.

- تمييز المعايير الثابتة في الحكم على النص الأدبي من المعايير المتغيرة.

- تحديد نوع التجربة الوجدانية التي أملت على الشاعر، أو الأديب تجربته.

- تحديد الموسيقى الداخلية، والخارجية في النص الأدبي.

رابعًا - نظريات ومداخل تدريس الأدب:

صنف نصر الدين خضر 2010 قضايا تدريس الأدب إلى ما يأتي:

- **النظريات السلوكية:** ترى أن التعلم تغير في السلوك ثابت نسبيًّا يرجع إلى الخبرة، وأهم تطبيق تربوي لعمليات التعلم السلوكي هو تحليل التعلم عن طريقة تجزئة مهمة التعلم إلى أجزاء؛ لكي نضع تنظيماً هرميًّا للتعلم، واستخدام التعزيز لتدعيم السلوك الذي نرغب فيه، وتنويع المعززات التي تستخدم داخل الفصل حتى يحافظ كل منها على قوته، واستخدام أسلوب الانطفاء لتكييف السلوكيات السلبية، وتقديم التغذية الراجعة المباشرة والمتتالية والاستمرار في عملية التقويم، وتحديد السلوكيات النهائية المرغوب تعلمها، واستخدام عملية التكرار والممارسة في تعليم الطلاب من أجل تحسين الأداء، ويوجد العديد من النماذج السلوكية منها: نموذج التعلم الشرطي الكلاسيكي، ونموذج الاقتران، ونموذج المحاولة والخطأ، ونموذج التعلم الشرطي.

- **النظرية المعرفية:** تهتم بالمحتوى العلمي للمعرفة وتنظيمه، وترجع جذورها إلى علماء النفس الجشتالتيين والمعرفيين، وترتكز على استقبال المتعلم للمعلومات ومعالجتها عقليًّا لكي يستوعبها ويجعلها جزءاً من بنية المعرفة، ثم إعادة تنظيم البنية المعرفة بما

يتلاءم مع المستجدات والخبرات الجديدة. ومن أهم مبادئ النظرية المعرفة تشجيع الطلاب على اكتساب علاقات جديدة في الموقف التعليمي عن طريق تنظيم عناصر البيئة التعليمية، وتشجع الطلاب على الإسهام الذاتي في اكتشاف حلول للمشكلات، وليس الاعتماد على الحلول الجاهزة التي تقدم لهم، وتقديم تغذية راجعة إلى الطلاب حول أعمالهم؛ لتدعيم الاستجابات الصحيحة، وتصحيح الإجابات الخطأ، وتؤكد على الروابط الموجودة بين أعمال الفرد، وكل من أفكاره وخبراته السابقة ومهاراته العقلية.

• **المدرسة الإنسانية:** من أهم المدارس تأثيراً في فلسفة التعلم الذاتي، حيث إنها نادت صراحة بإلقاء مسئولية التعلم على عاتق المتعلم، ويمكن القول من تتبع آراء دعاة هذه المدرسة أنها نادت بما يلي:

- التعلم عملية بناء وتكوين معرفة لدى المتعلم بحيث يصبح له دور فعال، ومباشر في العملية التعليمية، ويتميز بالاستقلالية عن المعلم فهو ينفذ ويقوم العملية التعليمية، ودور المعلم تهيئة الظروف والمواقف التي تجعل من المتعلم إنسانًا مفكرًا، ومكتشفًا ومعالجًا للمشكلات.

- يرى روجرز بأن هدف التربية هو: تمكين الطلاب من أن يصبحوا أشخاصاً يقومون بأعمالهم، ووظائفهم على أفضل نحو، والتعليم يحدث على أفضل نحو حين يشارك الطالب بمسئولية والتزام في عملية التعلم.

- لديه إمكانيات طبيعية تدفعه للمتعلم، والطلاب يتعلمون حقيقة الأشياء ذات الصلة الشخصية بهم والتي تناسبهم، وهم يحتفظون بها وتبقى معهم، ومن هنا كان تركيز "روجرز" على التعلم الذاتي.

- يوصي "روجرز" باستخدام العقود، لأنها تنقص قلق الطلاب والمعلمين الذين لم يتعودوا أن يتيحوا للتلاميذ المسئولية في فصولهم.

- هذه المدرسة ترى أن التعلم يحدث على أفضل نحو حين يشارك المتعلم بمسئولية، والتزام في عملية التعلم، فالمتعلم يتعلم حقيقة الأشياء ذات الصلة الشخصية به؛ ولهذا

كان تركيزهم على التعلم الخبراتي (تعلم من خلال خبرات المتعلمين) واعتبروه يمثل التعلم ذا المعنى، ويجب التركيز عليه.

- **نماذج تفسير القراءة:** توجد العديد من نماذج تفسير القراءة التي تستخدم لقراءة وفهم النص والتفاعل معه، وسوف يتم العرض لبعض منها كما يلي:

- **نموذج النص المعني:** تسير القراءة وفق هذا النموذج من النص وتنتهي عند المعنى، حيث تبدأ بالإدراك البصري للحروف، ومعرفتها، وإدراك معاني الكلمات، وإدراك العلاقات بين الجمل ومن ثم إدراك المعنى التام. ويتبين من خطوات النموذج إهماله لشخصية القارئ وخلفيته المعرفية.

- **نموذج الاتجاه من المعنى إلى النص:** يفترض هذا النموذج أن قراءة النص تبدأ في عقل القارئ الذي يضع فروضاً وتنبؤات حول معنى النص المكتوب ليكون مقروءاً، والقارئ حينئذ يبسط النص ليقبل أو يرفض النص، ويبدأ القارئ في تناوله للنص وفق هذا النموذج من خبراته السابقة، ثم يضع تصورات حول مضمون النص، وقراءة النص، والوصول للمعنى، والتثبت من صحة التصورات ومدى اتفاقها مع مضمون النص (سامي محمود عبد الله وآخرون: 2004) وهذا النموذج أكثر فائدة لطلاب المرحلة الثانوية من النموذج السابق وأكثر تمشياً مع الاتجاهات الحديثة في التدريس.

ويمكن إيجاز أهم الأسس والمميزات العامة للاتجاهات الحديثة في التدريس فيما يلي:

- استقلال نشاط المتعلم ومنحه الفرصة للتفكير والعمل والحصول على المعلومات بنفسه، أو بمشاركة آخرين.
- تنويع الأنشطة لمواجهة الفروق الفردية بين المتعلمين في أثناء التدريس.
- تنمية قدرة المتعلمين على التفكير العلمي والتفكير الناقد.
- تدريب الحواس على الملاحظة كأساس لتنمية كافة قدرات العقل الأخرى من تحليل وتعليل واستنتاج وإصدار أحكام عند معالجة القضايا المختلفة.

- تشجيع المتعلمين على الأخذ بروح العمل الجماعي والتعاوني.

ومن خلال ما سبق يمكن عرض بعض طرق واستراتيجيات التدريس التفاعلي والتعلم النشط التي يمكن أن تتغلب على الصعوبات المتواجدة في الطرق التقليدية لتدريس الأدب والنصوص.

استراتيجية حلقات الأدب:

تقوم حلقات الأدب على مبدأ التعلم الذاتي المتمركز حول المتعلم، والتعاون بين الطلاب في عملية التعلم من خلال تطوير مهارات اللغة من قراءة وكتابة تحليل ومناقشة بين الأقران متناولين نصًّا قرائيًّا، وتعرف حلقات الأدب إجرائيًّا بأنها "طريقة من طرق التعلم النشط ، تجمع بين التعلم التعاوني والذاتي لدى مجموعات من الطلاب، تتراوح أعدادهم غالباً بين 4-5 ، وتعتمد على مواقف تعلم ونقاشات منظمة تركز على تنمية مهارات الفهم القرائي لديهم" .

ويسير التدريس باستخدام حلقات الأدب من خلال مجموعة من الإجراءات ، يمكن تقسيمها لقسمين:

(أ) إجراءات يقوم بها المعلم:

- يقوم المعلم بعرض الخطوات المتبعة في حلقات الأدب على طلابه بإحدى وسائل العرض.
- يعرض الدرس بشكل عام دون الدخول في التفاصيل.
- يوزع الطلاب في حلقات تتكون كل حلقة من 4-5 طلاب كحد أقصى، ويتم توزيع الطلاب بطريقة غير متجانسة. ويكون جلوس الطلاب بحيث يواجهون بعضهم على شكل دائرة.
- يوجه الطلاب إلى اختيار رئيس لكل مجموعة، ويسلم له جدول اكتمال المهام، وهو جدول للتأكد أن جميع أفراد المجموعة قاموا بجميع المهام المنوطة بهم.
- يوزع نسخاً من النص الأدبي، أو يرشد الطلاب لمكانه في الكتاب.

- يوضح الخطوات التي يجب أن يتبعها الطلاب في الحلقات بحيث يستطيعون العودة إليها كلما انتقلوا من خطوة إلى أخرى. ويقترح زمناً لكل خطوة، مراعياً طبيعة النص.
- يمر بين الطلاب أثناء التعلم ويوجههم، ويجيب عن أسئلتهم.

(ب) إجراءات يقوم بها المتعلمون:

- يقرأ الطلاب النص كاملاً قراءة صامتة، ويضع الطالب خطوطاً تحت الكلمات الصعبة، ويكتب الكلمات والأساليب التي تعجبه، وبعض الأسئلة التي تشكل عليه، وقد يكتب قصة أو تجربة شخصية مشابهة للنص، وما أفاده منه.
- يقرأ كل طالب في الحلقة فقرة من النص قراءة جهرية صحيحة بالترتيب بين أفراد المجموعة ويبدأ رئيس المجموعة، ثم الذي يليه وهكذا.
- يقدم كل طالب نبذة عن الدرس لرئيس المجموعة، ويكمل بقية الأفراد بقية النقاط وتلخيص النص.
- يشرع رئيس المجموعة بسؤال الطلاب عن المفردات الصعبة في الصفحة الأولى، على أن يذكر كل الطالب المفردات الصعبة التي واجهته، ثم تحاول المجموعة مساعدته في التوصل للمعنى من خلال استخدام المعجم، سؤال المعلم.
- يختار رئيس الحلقة فكرة أو شخصية من شخصيات النص لمناقشتها مع أفراد المجموعة، ثم يستمع إلى بقية أفراد الحلقة ليعبروا عن رأيهم في الأفكار والشخصيات التي لفتت أنظارهم.
- يعبر رئيس الحلقة عن رأيه في النص وما أفاده منه، ويربط بعدها النص بتجربة مر بها أو قصة أخرى سمعها مماثلة، ثم يستمع لأفراد المجموعة للتعبير عن آرائهم.
- يسأل رئيس المجموعة الأفراد عن ما أشكل عليهم في النص، قبل الانتقال إلى أسئلة التقويم، ويحاول الجميع الإجابة عن الأسئلة المبهمة، فإن عجزوا انتقلوا إلى أسئلة التقويم لعلهم يجدون إجابة، فإن عجزوا سألوا المعلم.
- يبدأ رئيس المجموعة بالإجابة عن السؤال الأول، وهكذا حتى تنتهي أسئلة التقويم.

- يقدم كل فرد من كل حلقة أو رئيسها ملخصًا عن النص المقروء في حلقته لبقية الأفراد مع بيان رأيه ورأي الحلقة فيما قرؤوا. (Daniels & Steineke, 2004- Clarke & Holwadel, 2007) .

المدخل الأسلوبي:

يعتمد المنظرون للأسلوب على البنية اللغوية للنص، انطلاقاً من التفرقة بين نوعي الخطاب (عادي أو أدبي) بغية دراسة العمل الأدبي وبيان العلاقات بين وحداته المختلفة النحوية والصرفية والمعجمية، التي تتشكل منها البنية العامة للشكل الأدبي؛ ولذلك فالدراسة الأسلوبية تنصب على النص بوصفه وحدة واحدة، وغايتها الأولى والأساسية غاية وصفية وصولاً إلى دراسة بنية العمل الأدبي.

ودور المتلقي مهم ومؤثر، فكما لا يوجد نص بدون منشئ، كذلك ليس ثمة إفهام أو تأثير بدون قارئ، فهو الحكم والفيصل في قبول النص أو رفضه، وليس ثمة إحساس بقيمة النص إلا بمتلقيه، فالنص والقارئ عنصران مؤثران كل في الآخر، فالمتلقي هو الضلع الثالث في المثلث الأسلوبي (المنشئ، النص، القارئ) فوجود النص مرتبط بوجود قارئه. (فتح الله أحمد: 2004). ويمكن القول: أن الأسلوب في الواقع هو النص، فعناصر النص (الجانب الملفوظ في النص، الجانب الإدراكي لمفهوم النص، وتركيب النص وبنيته) هي عناصر الأسلوب، ويمكن الانطلاق من هذه العناصر لتحديد المكونات الأسلوبية في أربعة مكونات هي: المكون اللفظي، المكون اللغوي، المكون التصويري، المكون التركيبي.

ويعتمد المنهج الأسلوبي على علوم اللغة المختلفة؛ مما يعني البحث عن جميع الخصائص الأسلوبية للنص من الحرف حتى الجملة.

ويرتكز التحليل على عدة مستويات (محمد عبد المطلب، 1994) تشمل هذه العلوم، وهذه المستويات هي:

- المستوى اللفظي الدلالي، ويشمل علم الدلالة، ودراسة اللفظة المفردة وهيئتها. تدرس في هذا المستوى اللفظة: هيئة الكلمة، والمعجم الشعري للنص، والحقول الدلالية البارزة في النص.

- المستوى التصويري، وفيه تدرس الصور المختلفة في النص من صور جزئية، أو كلية مع مكوناتها . ويدرس في هذا المستوى كل أنواع الصور.

- المستوى الإيقاعي ، وهنا يدرس علم العروض والقافية، وعلم الأصوات، ويدخل في هذا المستوى كل ما يمت للصوت بصلة من (الفونيم) حتى البحر الشعري.

ويسير تدريس النصوص وفق الأسلوبية كما يلي:

تناول النص وفقاً لمفهوم المتغيرات الأسلوبية وهذه المتغيرات كالآتي:

(أ) **المتغيرات الشكلية:** المقصود فيها النص المدون وطريقة إخراج النص طباعيًّا أي رسم النص كتابيًّا وأهم المتغيرات الشكلية: الأشكال الهندسية البديعية، نظام الفراغات على الصفحة، وفنون البديع القائمة على التصحيف والتحريف، وطول الجملة مقيسًا بعدد الكلمات، وتوزيع الأسطر أو الأبيات على الصفحة، وطول الكلمة مقيساً بعدد الحروف، وأنواع من الجناس (المركب، المتشابه) وعلامات الترقيم.

(ب) **المتغيرات الصوتية:** التوزيع النسبي للفونيات أو الصويت (أصوات الحروف)، وأنواع المقاطع المفتوحة والمغلقة (القلقلة، المد...)، والتشكل المقطعي: التشابه القائم على التكرار، ونبر الكلمات، وأشكال الوزن والعروض، وقافية الصدارة : الناحية الصوتية في بداية القافية، والجناس بأنواعه: التام والناقص، ونظم القافية : التامة والبصرية ولزوم ما لا يلزم، والقلب وتقابل السمات الفارقة (صفات الأصوات) ونغم الوقع ضمن جرس الأصوات.

(جـ) **المتغيرات الصرفية:** أقسام الكلام: (صفة، ظرف، الفعل)، والصيغ الصرفية (الأفعال، الجموع، المصادر).

(د) **المتغيرات التركيبية:** جميع مباحث علم المعاني، والمجاز في الحدث (من مباحث علم البيان) ، والجواز النحوي، والبعد التركيبي للمجاز والتشبيه والاستعارة.

(هـ) **المتغيرات الدلالية:** الوحدات المعجمية، والسجل المعجمي والمفردات القديمة والتركيز والتشتت في ترجيح المفردات، والبعد الدلالي لفنون البديع، والبعد الدلالي للاستعارة بأنواعها.

(و) **متغيرات ما فوق الجمل (تختص بالنص):** الفقرات وتوزيعها، وانفتاح النص وإغلاقه ، والربط بين الجمل، ووسائل الصياغة والسبك.

الخريطة المعرفية:

هي "منظمات تخطيطية يمكن من خلالها رسم المعالم الرئيسة للنص المقروء وإظهار عناصره في عرض بصري منظم؛ لإعادة تنظيم النص المقروء في شكل رسوم بيانية وتخطيطية تقوم على وضع التفاصيل الجزئية في علاقة مع الأفكار الرئيسة، والمفاهيم الأساسية في ارتباط مع المفاهيم الفرعية، من خلال المناقشة المتبادلة بين المعلم والمتعلم لمعلومات النص المقروء، ومعلومات الطلاب السابقة" (Kathleen Ricahada, 1993). **والغاية الرئيسة** لاستخدام الخريطة المعرفية، مساعدة المتعلمين على إيجاد الأفكار في النص، واستخدامها لتنظيم المعلومات التي سيتعلمونها، وذلك من أجل تكوين ذاكرة مفيدة تساعد على استرجاع المعلومات بطريقة مرنة من أجل الإجابة عن الأسئلة أو شرح الأفكار، وهذا يؤدي إلى أن يصبح المتعلم أكثر استقلالية في أن يقرأ ويتعلم دون الرجوع إلى المعلم . وتوجد عدة نماذج للخرائط المعرفية يتوافق كل منها مع طبيعة نص معين، وهدف المعلم والمتعلمين من دراسة الموضوع، ومنها ما يلي:

(أ) **النص القصصي:** يتكون النص القصصي من الأجزاء التالية:

- المكان والزمان: يتم في هذا الجزء وصف زمان القصة ومكانها، كما يتضمن هذا الجزء شخصية أو شخصيات القصة.

- العقدة (المشكلة): والعقدة تعني أن هناك شيئاً "ما" خطأ، وتحاول الشخصية الرئيسة أن تحل المشكلة بأن تصحح هذا الخطأ.

- الأهداف: حيث يكون للشخصية أو الشخصيات دوافع أو مقاصد، وتصبح هذه الدوافع واضحة عندما تحاول الشخصية حل المشكلة.

- الأحداث أو المحاولات المبذولة لتحقيق الهدف: تسمى هذه المحاولات في كثير من الأحوال "أحداث" أو "حلقات" القصة .

- الحل: عادة ما تحقق الشخصية هدفها في نهاية القصة وتحل المشكلة.

ومن خلال الخريطة المعرفية يلاحظ المتعلمون كيف تحولت القصة إلى عمل قصصي قصير، بكتابة عدد من الجمل والأفكار الأساسية، حسب تتابع أحداث القصة وتسلسلها ، كما يمكن للمتعلمين مراجعة القصة بسهولة ويسر بمراجعة خريطة القصة.

(ب) النص الوصفي:

يخبر النص الوصفي عن شيء ما، ويجيب عن أسئلة تبدأ بـ (ماذا، من، أين، متى، أي) كما أنه ينطوي على السمات التالية:

- غالبًا ما يحدد العنوان أو الجملة الأولى للموضوع فقط.

- يتطلب الموضوع اعتبار عدة عناصر.

- تتوسع مادة النص في كل سمة، أو عنصر.

- ينظم النص الوصفي عادة على النحو التالي: مقدمة الموضوع، وجسم الموضوع الذي يشرح ويتوسع في المواضيع الفرعية ، وخاتمة أو جملة تلخص الموضوع.

وينطوي النص الوصفي على موضوع مركزي واحد، وهذا هو السبب الذي يمكننا من تنظيمه من خلال مخطط تمهيدي، أو خريطة دلالية، أو رسم هرمي تسلسلي، وهذه

سمة مميزة للنص الوصفي عن غيره من النصوص. وهناك نوعان رئيسان للنص الوصفي ، أجزاء الموضوع أو سماته، ومجموعة من الأمثلة الدالة على الموضوع.

(جـ) نص المقارنة:

تعريف النص المقارن: يخبرنا النص المقارن عن أشياء (شيئين أو أكثر) تمت مناقشتهما ، من خلال بيان السمات المتشابهة والمختلفة لهذه الأشياء، وهنا يصبح كل منها أكثر تميزًا ، بمعنى : أنه لم يعد بالإمكان تجميعها كشيء واحد، بل يعد كل منها صنفًا واحدًا متميزًا.

ومما سبق يتضح أن الخريطة المعرفية تتعدد أشكالها حسب نوع المادة المقروءة ، والهدف من القراءة ، لكن الإجراء العام الذي يتبع في كل الخرائط: أن توضع الأفكار الرئيسة في ارتباط مع الأفكار الفرعية والتفاصيل التي تتضمنها، على أن يوضع كل عنصر من هذه العناصر في شكل هندسي، مثل: المستطيلات والمربعات والدوائر، ويربط بينها خطوط مستقيمة أو متعرجة أو سهم.

وللخريطة المعرفة ثلاثة استخدامات رئيسة، فهي تستخدم في تنمية كل من: المفردات ، ومهارات الاستذكار، وتدريس القراءة (ماغريت دايسون: 2000) .

ويمكن توضيح ذلك بإيجاز كما يلي:

(أ) تستخدم الخريطة المعرفية لتنمية المفردات باتباع الخطوات التالية:

- يختار المعلم مفردة رئيسة تدور حول معنى من معاني موضوع "ما".
- يقترح المعلم والمتعلمون مجموعة من الكلمات التي ترتبط بالمفردة الرئيسة ويكتبها على جانب من السبورة.
- يشجع المعلم المتعلمين على التفكير حول بعض الكلمات التي يمكن ربطها بالمفردة الرئيسة، ثم مناقشة هذه الكلمات؛ لتصنيفها في مجموعات متشابهة.
- يشجع المعلم المتعلمين على إعداد قوائم خاصة بكل تصنيف.

- تجمع قوائم الكلمات. وتوضح العلاقات بينها، وتوضع في شكل خريطة دلالية للمفردات ، حيث توضع المفردة الرئيسة في وسط الخريطة، ثم توضع حولها المفردات الفرعية.

(ب) وتستخدم الخريطة المعرفية لتنمية مهارات الاستذكار باتباع الخطوات التالية:

- تحديد الفكرة الرئيسة: بكتابة أفكار أساسية أو كلمات أساسية قد ترتبط بموضوع الاستذكار.
- تحديد التصنيفات الفرعية: حيث تحدد الأجزاء الأساسية في الموضوع، أو الفصل المقروء ، لتكون تصنيفات ثانوية تتشعب من الفكرة الرئيسة.
- تحديد التفاصيل: حيث تعاد قراءة الموضوع أو الفصل قراءة متأنية؛ لاستخراج تفاصيل يمكن إضافتها للخريطة للوصول بها إلى أفضل شكل ممكن.

(جـ) وتستخدم الخريطة المعرفية في تدريس القراءة باتباع الخطوات التالية:

- يبدأ المعلم بكتابة كلمات أساسية مرتبطة بموضوع القراءة، ثم يستثير خلفية المتعلمين المعرفية بطرح أسئلة ترتبط بالكلمات الأساسية، وتسجيل إجابات المتعلمين على جانب من السبورة.
- يناقش المعلم المعلومات المطروحة؛ لتصنيفها في فئات متشابهة.
- توضع التصنيفات في شكل خريطة، تقوم على وضع الفكرة الرئيسة وسط الخريطة، وربطها بالتصنيفات الفرعية.
- يوجه المعلم المتعلمين لقراءة الموضوع قراءة صامتة.
- يبني المتعلمون خريطة أخرى بعد القراءة على النحو الذي بني به المعلم خريطة ما قبل القراءة.
- يناقش المعلم الخريطتين؛ لإدراك أوجه الشبه والاختلاف بينهما.
- يستقر المتعلمون على شكل نهائي للخريطة.
- يعطى المتعلمون موضوعاً آخر؛ لقراءته وعمل خريطة دلالية له، كنشاط بيتي.

وتتعدد أدوار المعلم في استراتيجية الخريطة المعرفية، على أن السمة المميزة لهذه الأدوار هي الإيجابية بداية من التهيئة حتى نهاية الحصة، ويمكن تحديد هذه الأدوار في النقاط التالية:

(أ) **قبل القراءة:** حيث يوجه المعلم المتعلمين لقراءة موضوعات أو كتب معينة لاكتساب خلفية معرفية عن الموضوع، ثم يختار المفردات والأفكار الرئيسة التي يدور حولها الموضوع ، ثم يعد الأسئلة الاستنباطية التي تساعد على تقديم المعلومات والمقترحات من المتعلمين ؛ لوضعها في خريطة ما قبل القراءة.

(ب) **في أثناء القراءة:** ويتمثل دوره في توجيه المتعلمين لقراءة الموضوع قراءة صامتة محدداً لهم كيف يقرءون؟ ولماذا يقرءون؟ وكم من الزمن يلزمهم للقراءة؟.

(جـ) **بعد القراءة :** حيث يستثير المتعلمين لإضافة مزيد من المعلومات للخريطة السابقة وكذا لتصميم خريطة أخرى ومقارنتها بالخريطة السابقة، وتوجيه المتعلمين لعمل خرائط دلالية لموضوعات أخرى كنشاط بيتي.

ويقوم المتعلم بدور مهم في استراتيجية الخريطة المعرفية خلال مراحل الدرس على النحو الآتي:

(أ) **قبل القراءة:** حيث يقدم الأفكار والمفاهيم والمعلومات التي ترتبط بالمفاهيم الرئيسة التي يقدمها المعلم، كما يقوم بتصنيفها في مجموعات متشابهة، ويساهم في رسم شكل خريطة ما قبل القراءة.

(ب) **في أثناء القراءة:** حيث يركز في أثناء القراءة الصامتة؛ لاستخراج مزيد من المعلومات الأساسية والتفاصيل الضرورية لإضافتها لخريطة ما قبل القراءة وإكمالها.

(جـ) **بعد القراءة:** حيث يبني أو يساعد في بناء خريطة أخرى، ثم يقارن خريطة ما قبل القراءة بخريطة ما بعد القراءة ؛ لبيان أوجه الشبه والاختلاف بينهما

والتوصــل إلى خريطــة دلاليــة مكتملــة لموضــوع القــراءة. (Mmihogic, Vincent, 1990، Mohammed A. Zaid 1995) .

التدريس التبادلي:

أنشطة تعليمية تأتي على هيئة حوار بين المعلم والمتعلمين أو بين الطلاب بعـضهم الـبعض،بحيـث يتبادلون الأدوار طبقاً للاستراتيجيات الفرعية المتضمنة: (التنبـؤ، والتـساؤل ، والتوضـيح، والتـصور الـذهني، والتلخيص) بهدف فهم المادة المقروءة والتحكم في هذا الفهم عـن طريـق مراقبتـه ويمكـن وصـف هـذه الاستراتيجيات كما أوردها (Brown, A, Campione, 1992) كما يلي:

(أ) **التنبؤ:** تتطلب هذه الاستراتيجية من القارئ أن يـضع فروضـاً أو يـصوغ توقعـات عـما سيناقـشه المؤلف في الخطوة التالية من النص، الأمر الذي يوفر هدفاً أمام القارئ، ويضمن التركيز في أثنـاء القراءة؛ لمحاولة تأكيد أو دحض هذه التوقعات، كما أنه يتيح فرصاً أمام القارئ لربط المعلومات الجيدة التي سيحصل عليها من النص مع تلك التي يمتلكها فعلاً، بالإضافة إلى ما يؤدي إليه ذلك من تمكين القارئ من عملية استخدام تنظيم النص، عندما يتعلم أن العناوين الرئيسة والفرعيـة والأسئلة المتضمنة في النص تعد وسائل مفيدة لتوقع ما يـدور حولـه المحتـوى في كـل جـزء مـن أجزاء النص المقروء.

فهذه الاستراتيجية تهتم بصنع توقعات أو افتراضات عن المقروء قبل القـراءة الفعليـة، وهـذا يعمـل على ربط الخبرات السابقة بما سيتناوله الموضوع، مما ييسر فهمه من ناحية، ومن ناحية أخـرى فهـو يهيـئ الذهن لعملية نقد المقروء . ويمكن للمعلم أن يساعد طلابه على أن يتوقعوا ما ستتناوله قطعة قرائية "ما" مـن خـلال المـساعدات التاليـة: قـراءة العنـوان الأصـلي والعنـاوين الفرعيـة، والاسـتعانة بالـصور (إن وجدت)، والاستعانة بالأسـئلة التـي يـضمنها الكاتـب مـتن الـنص، وقـراءة بعـض الجمـل في الفقـرة الأولى، وقـراءة الـسطر الأول مـن كـل فقـرة في الـنص، وقـراءة الجملـة الأخـيرة مـن الفقـرة الأخـيرة، وملاحظـة

الأسماء ، والجداول، والتواريخ، والأعداد. ويجب على المعلم أن يوضح للقارئ: أنه يمكنه الاكتفاء بواحدة فقط من هذه المساعدات وفق مستواه القرائي.

(ب) **التلخيص:** هذه الاستراتيجية تتيح الفرصة أمام القارئ لتحديد الأفكار الرئيسة في النص المقروء، وأيضاً لإحداث تكامل بين المعلومات المهمة في النص، من خلال تنظيم وإدراك العلاقات بينها.

وعلى المعلم أن يبين لطلابه أن القارئ يمكنه تلخيص المقروء بشكل جيد من خلال:

- التأكيد على استخدام كلمات الطلاب الخاصة، وليس الاقتباسات من أجل تعزيز فهم المقروء.
- تحديد الفترة الزمنية للتلخيص، سواء أكانت كتابة أم شفهية؛ للتأكد من أن الطلاب قد حكموا على الأهمية النسبية للأفكار.
- ترك الطلاب يناقشون ملخصاتهم، وخاصة وضع معايير لقبول أو استبعاد المعلومات (دونالد أورليخ، وآخرون، 2003).
- حذف المعلومات غير الضرورية.
- حذف المعلومات المكررة.
- الاهتمام بأدوات استفهام مثل (من، ماذا، متى، أين، لماذا، وكيف) .
- التركيز على مصطلحات العناوين أو المصطلحات المهمة أو الأفعال. كما يمكن للمعلم أن يرسم الجدول التالي على السبورة أمام الطلاب:

ماذا سألخص؟	بماذا أبدأ؟	ما المضمون الأساسي؟	بماذا أنتهي؟
ـــــ	ـــ	ـــــــ	ـــ

ثم يطلب منهم أن يفكروا بصوت مرتفع، عما ينبغي اتباعه لملء الجدول الموضح. ثم يكتب جملة التلخيص (عندما ينتهي من ملء الجدول) مستخدماً المعلومات الموجودة

في كل عمود من الجدول. وعلى المعلم أن يكون على وعي تام بأن مهارة التلخيص ليست بالعمل السهل، بل هي استراتيجية صعبة بالنسبة للطلاب، وعليه إعادة النمذجة مرة تلو الأخرى؛ للتأكد من تمكن الطلاب منها.

(جـ) **التساؤل:** عندما يولد القارئ أسئلة حول ما يقرأ، فإنه بذلك يحدد درجة أهمية المعلومات المتضمنة بالنص المقروء، وصلاحيتها أن تكون محوراً للتساؤلات، كما أنه يكتسب مهارات صياغة الأسئلة ذات المستويات المرتفعة من التفكير، وهنا يجب على المعلم أن يوضح لطلابه أن هناك مجموعة من أدوات الاستفهام تستخدم في صوغ أسئلة حول المعلومات السطحية الظاهرة في النص، ومنها (من؟/ ماذا؟/ أين؟/ متى؟) وأن هناك أدوات أخرى لصوغ أسئلة حول العلاقات بين المعلومات أو المعاني الكامنة، ومنها (لماذا؟/كيف؟/هل يجب؟/هل سوف؟/هل كان؟/فيم يتشابه أو يختلف؟) ثم بعد ذلك يصوغ المعلم بعضاً من الأسئلة حول الفقرة المعروضة ، ثم يلفت نظر طلابه للتفكير بصوت مرتفع وتوضيح كيفية انتقاء المعلومات (متون الأسئلة) وكيفية صياغتها بشكل جيد، وكذا ما يتبع للإجابة عنها.

(د) **التصور الذهني:** يقوم القارئ بالتعبير عن انطباعاته الذهنية حول المحتوى المقروء من خلال رسم الصورة الذهنية التي انعكست في مخيلته عما قرأ؛ مما يساعده على الفهم الجيد للمعاني التي تعبر عنها الألفاظ المستخدمة في النص المقروء . والاستراتيجية تنمي مهارة القارئ في التوصل إلى الأغراض غير المعلن عنها تصريحاً فيما يقرأ، أو التي لا تكفي التلميحات في توضيحها.

(هـ) **التوضيح:** عندما ما ينشغل القارئ في توضيح النص، من خلال تحديد نقاط الصعوبة فيه سواء من المصطلحات أو المفاهيم أو التعبيرات، فإن هذا الإجراء يوجهه إلى الاستراتيجية البديلة للتغلب على هذه الصعوبات إما بإعادة القراءة، أو الاستمرار، أو طلب المساعدة.

إن المقصود بهذه الاستراتيجية: الإجراءات التي تتبع لتحديد ما قد يمثل عائقاً في فهم المعلومات المتضمنة بالمقروء سواء كلمات أم مفاهيم أم تعبيرات أم أفكار، مما يساعد

القارئ على اكتشاف قدرة الكاتب على استخدام الألفاظ والأساليب في التعبير عن المعاني ، والاستعانة بمساعدات من داخل القطعة أو خارجها للتغلب على هذه الصعوبات مثل: نطق الكلمات جهريًا لاستدعاء مرادفات من الذاكرة، والاستعانة بالسياق لتوضيح المعاني ، وتحديد نوع الجمل والعبارات أهي خبرية أم استفهامية، والاستعانة بعلامات الترقيم لتوضيح العلاقات بين الكلمات والجمل، واستخدام المعجم للكشف عن المعاني.

ويمكن للمعلم تحقيق ذلك بتوجيه الطلاب إلى وضع خط تحت الكلمات أو المفاهيم أو التعبيرات التي قد تكون غير مألوفة أو تمثل صعوبة في الفهم، أو مطالبته الطلاب بتطبيق الإجراءات الموضحة أو بعضاً منها بغرض التوضيح، والتفكير بصوت مرتفع حول كيفية تحديد عوائق الفهم، وكيفية استخدام إجراءات التوضيح.

استراتيجية حل المشكلات:

تعد مهارة مواجهة المشكلات والتصدي لها ومحاولة حلها من المهارات الأساسية، التي ينبغي أن يتعلمها ويتقنها الإنسان العصري، ويقصد بطريقة حل المشكلات "مجموعة العمليات التي يقوم بها المتعلم مستخدماً المعلومات والمهارات التي اكتسبها في التغلب على الموقف بشكل جيد وغير مألوف له في السيطرة عليه والوصول إلى حل له". وتقوم استراتيجية حل المشكلات على عدة أسس ، منها: أن تتفق مع مواقف البحث العلمي، وبالتالي تنمي لدى الطلاب روح البحث العلمي، وتدربهم على خطوات ومهارات التفكير العلمي. وأن تتمشى مع طبيعة عملية التعلم، فكل طالب له هدف يسعى إلى تحقيقه، وهو ما يدفعه إلى النشاط والتفكير المستمر.

وخطوات طريقة حل المشكلات تسير على النحو التالي: الإحساس بالمشكلة فيشعر الطالب بنقص في المعلومات حول المشكلة، ثم يصف المعلم المشكلة ويحددها بجمل تقريرية أو على هيئة سؤال، ثم تبدأ مرحلة جمع المعلومات، واقتراح الحلول الممكنة، وبعد اختبار المتعلم لكل حل، يصل إلى الحل الصحيح، ويقوم المتعلم بتطبيق الحل الصحيح وتدوين ملاحظاته على النتائج. (سامي عبد الله وآخرون: 2004) .

التكامل

من أهم الاتجاهات الحديثة في تعلم اللغة التي بدأ التبشير بها منذ القرن العشرين . ويمكن أن يتحقق التكامل بين المواد الدراسية سواء أثناء عملية بناء المنهج أو تدريسه، ومفهوم اللغة العربية المتكاملة ظهر كنتيجة لظهور مفهوم الربط والدمج اللذين ظهرا كرد فعل للفصل بين المواد الدراسية، ويعرف التكامل بأنه "العلاقة الأفقية بين الخبرات، حيث يؤدي ذلك لمساعدة المتعلم على تحقيق نظرة موحدة ومتسقة تساعد على توجيه سلوكه فيما يتعلق بالعناصر التي يتناولها المنهج" .

وترى سوزان كروف (2000) أن الطريقة الأكثر طبيعية بالنسبة للتدريس هي الطريقة المتكاملة التي تعتمد على مجموعة متشابكة من الأفكار المترابطة . ويعد التكامل بين فنون اللغة من أهم الاتجاهات الحديثة التي قد تسهم في تحقيق أهداف تعليم وتعلم اللغة العربية ويتضح هذا في التفاعل بين أنظمتها المختلفة (الصوتي، والدلالي، والصرفي، والتركيبي) حيث تتفاعل هذه الأنظمة لتشكل كياناً واحداً له مجموعة من الأعضاء الفاعلة والمتفاعلة معاً (تمام حسان: 1985). ومن الفوائد التي تحققها اللغة العربية عند بنائها وتدريسها بالطريقة التكاملية : تقليل الكم (المحتوى) المقدم للطلاب ، وتماسك الموضوعات المطروحة بطريقة تكاملية ، وجعل المهارات أكثر تناسقاً، وتوفير الوقت لصياغة أنشطة وتدريبات أصيلة وأكثر واقعية .

والتكامل بين فروع اللغة يعني أن تترابط هذه الفروع وتتكامل وتعلم كوحدة واحدة ، وعند تدريس هذه الفروع، ومهاراتها ينبغي تناولها بشكل متوازن ومتكامل؛ لذا فإن التكامل يضمن أن يكون النمو اللغوي عند الطلاب متعادلاً لا يطغى فيه لون على آخر.

ويمكن أن يتحقق التكامل عن طريق بعض المداخل التي تؤدي إلى ترابط الحقائق والمعارف والخبرات الخاصة بهذه المواد وتكاملها ومن أهم هذه المداخل:

- **مدخل المفاهيم:** يتم تنظيم خبرات المنهج على المفاهيم والتعميمات والغرض منه تدريب الطلاب على كيفية القيام بعملية التكامل بأنفسهم بطريقة مبتكرة وليس مجرد

حصولهم على المعلومات المتكاملة، وهو أصلح للاستخدام في المرحلة الثانوية والجامعية . (زوينة الجهوري: 2002).

- **مدخل المشكلات المعاصرة:** يركز هذا المدخل على المشكلات الملحة القائمة في حياة الطالب، ويتم عرض المشكلة بشكل يشجع على المناقشة والبحث.

- **المدخل التطبيقي:** يتحقق من خلال التكامل بين جانبي المعرفة النظري والعملي.

- **مدخل المشروع:** يقوم على أساس اختيار الطلاب لمشروع معين يميلون إلى دراسته، وهم مطالبون بوضع خطة لدراسته تحت إشراف وتوجيه المعلم.

- **المدخل التنظيمي:** يتم عن طريق ربط خبراته التربوية بعضها ببعضها الآخر وفق مبادئ تنظيمية معينة من الخاص للعام ومن المجرد إلى المحسوس.

- **التدريس بطريقة الوحدة:** يمكن القول من خلال فهم القدماء للغة ومعالجتها بأن المقصود بتعليم اللغة بطريقة الوحدة هو: تعلم اللغة كوحدة متكاملة، ومتماسكة، لا فروع مستقلة، ويمكن تعليم اللغة عن طريق الوحدة من خلال نص لغوي من الكتب الدراسة أو الخارجية، ويصبح النص هو الذي تدور حوله جميع الدراسات اللغوية، ويرى العلماء أن تدريس اللغة بطريقة الوحدة تطابقاً لواقع اللغة واستعمالها، وأنها تبعث على التشويق والتجديد في أنشطة الطلاب، وتثبيت المعلومات في أذهانهم.

التعلم الذاتي:

نظام يهدف إلى قيام المتعلم بالأنشطة التعليمية معتمداً على نفسه، ووفق قدراته وإمكاناته وحاجاته، وبالطريقة التي يراها مناسبة لاكتساب المعلومات والاتجاهات والمهارات، مع حد أدنى من إشراف المعلم وتوجيهه وإرشاده وفق احتياجات المتعلم، وقد ظهر التعلم الذاتي نتيجة بحوث ودراسات العلماء التي بينت أن هناك فروقاً فردية بين المتعلمين في الجوانب المختلفة، بل هناك فروقاً داخل المتعلم نفسه، ويوجد مصطلح تفريد التعليم الذي قد يستخدمه بعضهم كمرادف للتعلم الذاتي، لذا كان لزاماً تعريف

كل منهما. فيقصد بتفريد التعليم أنه "نظام للتعليم يعد كل متعلم بتعليم يتناسب مع احتياجاته ويتوافق مع إمكاناته وقدراته ويتمشى مع ميوله واهتماماته" أو تلك العملية التي تجعل التعليم يوجه شخصاً للوفاء باحتياجات المتعلم كفرد له ظروفه وإمكاناته وخصائصه التي تختلف من متعلم لآخر "فتفريد التعليم كاتجاه إنساني يركز على الحرية وتقدير ظروف كل متعلم وأخذها في الاعتبار أكثر من قيامه على التقييد والالتزام.

ويرى مصطفى عبد الخالق أن تفريد التعليم يعني تحليل خصائص الفرد، ثم تصميم برامج تعليمية تتناسب وقدرات هذا الفرد، أما التعلم الذاتي فهو "قيام الفرد بتحصيل المادة العلمية بنفسه" أو "قيام المتعلم بنفسه بالمرور على مختلف المواقف التعليمية لاكتساب المعلومات والمهارات بالشكل الذي يكون فيه المتعلم محور العملية التربوية" ويوجد العديد من أساليب التعلم الذاتي التي تذخر بها الكتابات التربوية، وسوف يعرض الباحث لأهم هذه الأساليب بإيجاز فيما يلي:

- **الوحدات التعليمية الصغيرة:** أحد نماذج التعلم الذاتي تسعى لمقابلة الفروق الفردية بين المتعلمين ويعرف "راسل" الوحدة التعليمية الصغير بأنها "وحدة تعليمية صغير محددة ضمن مجموعة متتابعة ومتكاملة من الوحدات التعليمية الصغير التي تكون في مجموعها برنامجًا تعليميًا معينًا وتضم هذه الوحدة مجموعة متنوعة من الأنشطة التعليمية التي تساعد المتعلم على تحقيق أهداف تعليمية محددة مسبقاً بجهده الفردي، وحسب قدرته وسرعته وتحت إشراف وتوجيه المعلم. ويتفاوت الوقت اللازم لإتقان تعلم الوحدة وفقاً لطول ونوعية أهدافها ومحتواها". ويسير نظام الدراسة وفق ما يلي: بتحديد برنامج تعليمي لكل طالب وفق قدراته وخصائصه، ويشتمل البرنامج اليومي المدرسي على ثلاثة أنواع من الأنشطة هي: نشاط عروض تعليمية مع مجموعات كبيرة من الطلاب ، ونشاط مناقشة في مجموعات صغيرة العدد، ونشاط مستقل للتعلم الذاتي.

ومن حيث التقويم فتشتمل الوحدة على ثلاثة أنواع من الاختبارات هي اختبار قبلي ، واختبار تقويم ذاتي، واختبار بعدي.

طريقة المنظمات المتقدمة:

وتسير وفق الخطوات التالية:

- إطار عام يتصل بالدرس اتصالا وثيقاً: معلومات، مهارات، قيماً.
- نبذة عن حياة الأديب مع التركيز على الجوانب التي تفيد النص، والبعد قدر الإمكان عن السرد التاريخي، وما ليس له صلة بالنص.
- مناسبة النص، والظروف المحيطة به.
- قراءة النص قراءة نموذجية، يعقبه قراءات أخرى من الطلاب.
- تقسيم النص إلى وحدات فكرية ترتبط بالمعنى، والبعد عن معاملة فكرة ناقصة.
- معالجة تلك الوحدات معالجة أدبية شاملة من حيث المعنى، واللفظة، والجملة والعبارة ، ثم من حيث الأسلوب ككل.
- مناقشة الكلمات الصعبة من خلال وضعها في صيغ أخرى جديدة، تتيح للطالب أن يفهمها من السياق.
- مناقشة كل وحدة معنوية على حدة بحيث تغطي تلك المناقشة أهم أجزاء تلك الوحدة، ثم يتم الانتقال من هذه الوحدة إلى الوحدات الأخرى حيث ينتهي النص.
- مناقشة مواطن الجمال على مستوى النص كله من حيث القيم الخلقية وارتباطها بقيمنا الأصلية، ومن حيث ترتيب الأفكار سيكولوجيا، ومنطقيًّا، وأدبيًّا ثم من الجانب البلاغي بمستوييها القديم والحديث، ومدى ترابط الوحدة العضوية فيه.
- ربط النص بما يناظره في الأدب المحلي، أو الأدب القومي، أو العالمي، والحكم عليه بما له أو عليه، وكشف أسرار هذا وذاك.

ويلاحظ في كل الخطوات أن المعلم عليه مسئولية توجيه المناقشة، وتصحيح مسارها ، والطلاب عليهم المشاركة، والإسهام في تقديم ما يمكن تقديمه.

- الخلاصة التي يمكن التوصل إليها من الدرس، بأبعاده المختلفة.

وهذه الطريقة لا تختلف كثيراً عن الطريقة التي أوصى بها مؤلفو كتاب الأدب والنصوص ولا ضير على معلم ما أن يتخذ لنفسه طريقة ما، ولكن يراعي أن نظرته للنص يجب أن تكون نظرة كلية، كما يراعي أن يكون تدريس الأدب من خلال النصوص، وله الحق بعد ذلك أن يرى ما يراه مناسباً له ولطلابه.

طريقة القراءة والمناقشة والتذوق:

وتسير وفق الخطوات التالية:

التمهيد:

ويتناول موضوع النص ومناسبته، والتعريف بمؤلفه، ففي الموضوع يوجه المدرس أسئلة تثير شوق الطلاب إلى قراءة النص، وتهيئ نفوسهم إلى استيعاب تفاصيله، والاستزادة من معاينه وفي مناسبته يحسن أن يعرض المدرس الظرف التاريخي، أو الحدث الاجتماعي، أو الموقف السياسي، وغير ذلك مما بعث المؤلف على القول. وفي التعريف بالمؤلف يوجز المدرس حياته مركزاً على أظهر ما فيها، وصلته بالمناسبة.

عرض النص:

وذلك بتعيين موضعه في الكتاب المقرر، أو بطبعه في أوراق وتوزع على الطلاب أو بكتابته على سبورة إضافية.

قراءة النص:

وتلك خطوة ذات أهمية في توضيح النص أمام الطلاب، لذلك يتولى المدرس قراءة النص قراءة واضحة متأنية، مراعياً تمثيل المعنى، ودقة الضبط، وصحة الشكل، وحسن الوقف، والطلاب يتابعون مدرسهم، وبأقلامهم يشكلون، أو يصلحون أخطاء المطبعة. ثم يختار المدرس طالباً مجيداً يقرأ من بعده، مع مراقبته حتى لا يخطئ فيشيع الخطأ بين الطلاب السامعين، لذا يصحح المدرس الخطأ فور وقوعه. وتكرر القراءة حتى يطمئن المدرس إلى إجادة الطلاب قراءة النص.

المناقشة العامة:

وتكون بتوجيه المدرس بعض الأسئلة التي توضح إجاباتهم صورة مجملة للأفكار الأساسية في النص، وتقيس مدى فهم الطلاب مجمل المعاني بأنفسهم، لذلك ينبغي على المدرس أن يحذر أسئلة التعرض للجزئيات والتفاصيل، ويجتنب أسئلة التحليل، والتذوق الجمالي، أو الموازنة والمفاضلة، فما زالت الأفكار غائمة، والمعاني مجملة. وما جدوى هذه الأسئلة إلا تثبيط همم الطلاب، وتفتير عزائمهم.

الشرح التفصيلي:

يقسم المدرس النص إلى وحدات، تتناول كل وحدة منها فكرة من أفكار النص الأساسية، أو صورة شعرية ممتدة، أو معنى جزئيًّا محدودًا. ثم يقرأ أحد الطلاب الوحدة الأول بمفردها بغرض الإعلان قصدها مستقلة بذاتها، وتمييزها من النص حتى يركز الطلاب انتباههم عليها.

اللغويات:

ويتجه المدرس إلى اللغويات الصعبة ليشرحها قبل شروعه في الشرح والتحليل، لأن هذه الخطوة تعين على الفهم، وتيسر على الطلاب المناقشة الواعية. وينبغي تجنب جمع لغويات النص كله في شرح مجموعة قبل تناول الوحدات بالمناقشة، بل تفرد كل وحدة بشرح كلماتهم الصعبة بعد قراءة الوحدة.

وتفضيل أحد الشروح على الآخر متروك للمدرس، يختار ما يناسب طلابه حسب أعمارهم، ومعارفهم، ورصيدهم اللغوي من جهة، وحسب نوع الكلمة ، ومعرفة متعلقاتها من جهة أخرى. فبعض الكلمات لها أضداد معروفة أكثر من المرادفات، كالفشل الذي يعرف بأنه ضد النجاح، في حين أن للبعض الآخر مرادفات مستعملة مأنوسة أكثر من الأضداد، مثل: نزح ورحل، وهو ما نستعمله في كلامنا كثيراً.

وإن الشرح بالآراء، والتفصيل والتشبيه، وذكر المرادفات، والأضداد، يوافق الطلاب الصغار، أما التفهيم بالتعريف، والاشتقاق، فيوافق الكبار. ومما يجدر التنبه إليه أنه كلما استعمل المدرس طرقاً كثيرة للشرح والتفهيم، كان ذلك أدعى إلى تمكين المعاني في نفوس الطلاب. ويبقى المحل الأعظم للشرح بوضع الكلمة في جملة تظهر معناها وتكشفه . وعلى المدرس أن يختار ما يراه مناسباً. على أن يثبت معاني الكلمات على الجانب الأيمن على السبورة.

مناقشة معنى الوحدة:

بعد شرح اللغويات الصعبة في الوحدة يصبح طريق المعاني سهلاً ميسوراً أمام الطلاب ، فيوجه المدرس أسئلة جزئية تتناول محتوى الوحدة كلها، وليس من الضروري أن يرتب المدرس أسئلته لتوافق ترتيب الأبيات، أو جمل النثر وفقراته، بل يرتبها على حسب ائتلاف المعاني . ثم يطالب المدرس أحد الطلاب بصوغ معنى الوحدة كلها من مجموع الإجابات في عبارة متماسكة مترابطة. فإذا عجز الطلاب عن هذه الصياغة الإجمالية، أو طمح المدرس إلى صياغة أنيقة يحتذيها الطلاب، قدم لهم بعباراته شرحاً لتلك الوحدة بغير استعلاء في التعبير، أو إغراب في التصوير.

التذوق الجمالي:

بعد ذلك ينتقل المدرس إلى الجوانب الجمالية في الوحدة، فيوجه الطلاب نحو كلمة بعينها سائلاً عن تأثيرها في المعنى، ويوازن بين معنى وآخر، ويسأل عن صور شعرية وسر جمالها، أو صياغة نثرية أحكمت موسيقى البديع بين فواصلها بلا تصنع، ويربط بين صورة بعينها والفكرة التي حوتها، ويوجه النظر إلى مدى التناسب بين التصوير والتعبير، ويسأل عن وضوح الفكرة أو غموضها، وأسباب ذلك. وفي النثر ينبه المدرس إلى التفاوت بين الجمل طولاً وقصراً، وأثر ذلك في موسيقى النثر، وكذا التضاد بين المعاني وتأثيره في التمييز بين المعاني وتوضيحها.

وفي المرحلة الثانوية ، يقف المدرس عند الفنون البلاغية كالتشبيه والاستعارة، والكناية ، والمحسنات البديعية، والأساليب الإنشائية، ولا يقتصر على تعيينها وحصرها، بل يوجه الأذواق إلى تأثيرها في الصيغ التعبيرية، وجلاء المعاني، وما تمنحه هذه الفنون من إيحاء يزيد على المعنى المحدود للعبارة. كما يجب رعاية المرحلة التعليمية في ذلك حتى لا نحمل الطالب ما لا يطيق، أو نقحمه فيما لا قبل له به.

ثم ينتقل المدرس إلى الوحدات الأخرى في النص، ويعالجها بالطريقة نفسها، مع ضرورة الربط بين كل وحدة فكرية وما سبقها، حتى يظهر النص كله حلقات موصولة في تسلسل معنوي مؤتلف.

الاستنباط

أخيراً تكون نظرة شاملة بمناقشة الطلاب فيما يصوره النص من المظاهر الكونية، أو المشاعر الإنسانية، أو الأحداث السياسية والتاريخية. والخصائص الفنية التي اتسق فيها النص مع غيره، أو خالفه فيها؛ مما ينبئ عن مذهب فني، أو معلم أدبي، والسمات التي انفرد بها الأديب في نتاجه، وعرف بها في عصره. وهذا كله يطرق لتاريخ الأدب عند قصده في حصة برأسها (فخر الدين عامر: 2000).

طريقة الوحدات التعليمية الصغيرة:

يسير الدرس حسب تقسيم النص الأدبي إلى:

مرحلة التخطيط للدرس:

وهي المرحلة التي تسبق عملية تنفيذ الدرس وفي هذه المرحلة:

- يصوغ المعلم أهداف تدريس النص صياغة سلوكية، ويراعي فيها أن تكون أهدافاً متنوعة ويمكن تحقيقها.

- يرتب خبرات الدرس في كراسة تحضيره ترتيباً يتمشى مع الأهداف.

- يحدد الطرائق التي سيستعين بها، والوسائل وأساليب التقويم.
- يحدد المعلم العناصر الرئيسة للدرس.
- يختار التمهيد المناسب لدرسه.
- وفي كل ذلك يراعي القواعد النحوية والإملائية في إعداده.

مرحلة عرض النص (التنفيذ):

فبعد أن يخطط المعلم لدرسه خارج الفصل، تأتي المرحلة التنفيذية وهـي مرحلـة عـرض الـنص، وتضم هذه المرحلة خطوات عديدة هي:

مرحلة التمهيد للنص:

- وتأتي هذه الخطوة قبل البدء في عرض النص؛ لإثارة الانتباه، وتكون الإثارة باستخدام إحدى الوسائل التالية:
- يقدم المعلم النص بطريقة تثير انتباه الدارسين ويتم ذلك عن طريق أكثر عناصر النص تشويقاً فقـد يكون (الشاعر أو عصره أو مدرسته أو غرضه).
- يربط موضوع النص بموضوعات (أغراض) سبق دراستها.
- يربط موضوع النص بموضوع معاصر أو بالأحداث الجارية أو البيئة.
- يوضح موقع النص من أعمال الأديب ومن التراث الأدبي.
- يوجه أسئلة تربط الدرس الحالي بالدرس السابق.
- يعرض مشكلة من مشاكل الطلاب اليومية تؤدي إلى موضوع النص.

مرحلة تقديم النص:

وبعد جذب انتباه الطلاب للنص يطلب المعلم من طلابه فتح الكتاب على النص المـراد تدريـسه ويقوم بالآتي:

- يكلف الطلاب بقراءة النص قراءة صامتة مع تحديد المفردات الصعبة في المعنى والنطق.

- ثم يقوم هو بعد ذلك بقراءة النص جهرية بصوت واضح ، ومتنوع النبرات مراعياً الجو النفسي للأبيات ، وملتزما بقواعد اللغة العربية في أثناء القراءة ، ومستخدماً للتلميحات غير اللفظية (الإيماءات، والحركات، والإشارات).

- ثم يناقش المعلم طلابه مناقشة عامة تدور حول: الفكرة العامة التي يدور حولها النص، والأفكار الرئيسة في النص والمندرجة تحت الفكرة العامة، والكلمات التي أحس الطالب بجمالها من خلال قراءته الصامتة ومن خلال سماعة لها من المعلم، وأغرب الكلمات التي صادفت الطالب في هذا النص وسبب غرابتها... إلخ.

- وبعد المناقشة العامة يكلف المعلم عينة من الطلاب بقراءة النص قراءة جهرية معبرة عن المعنى.

- ثم يعالج المعلم مع طلابه بعض المفردات الصعبة التي حدده الطلاب من خلال قراءتهم الصامتة، والتي تقف حائلاً أمام فهم المعنى العام للنص.

مرحلة تقسيم النص:

وبعد تقديم النص ومعرفة الفكرة العامة له، وتوضيح ما غمض منه، يقوم المعلم وطلابه بتقسيم النص إلى وحدات، بحيث تضم كل وحدة مجموعة من الأبيات المترابطة.

فبعد تقسيم النص يبدأ المعلم مع طلابه في تناول كل وحدة على الوجه التالي:

- يطلب المعلم من أحد طلابه قراءة الوحدة قراءة جهرية معبرة، ثم يطلب من جميع الطلاب بعد ذلك قراءة صامتة متأنية متذوقة.

- ثم يناقش المعلم طلابه في هذه الوحدة كالتالي:

- يناقش الطلاب للتعرف على معاني المفردات في الوحدة.

- يكلف الطلاب باستخدام المفردات في بناء عبارات جديدة.

- يساعد الطلاب على استخراج الألفاظ والتراكيب الموحية.

- يناقش الطلاب في الفكرة العامة للوحدة (المعنى العام).
- يساعد الطلاب في شرح الوحدة شرحًا أدبيًّا.
- يساعد الطلاب على استنباط الأفكار الفرعية للوحدة.
- يناقش الطلاب في ترابط الأفكار وعمقها. يكشف للطلاب عن صدق الأفكار وسموها وابتكارها.
- يطرح بعض المعاني ويطلب من الطلاب بيان البيت الدال على تلك المعاني.
- يساعد الطلاب على الموازنة بين بيت ما وما يماثله من أبيات أخرى لنفس الشاعر أو لشعراء آخرين.
- يساعد الطلاب على استخراج المحسنات البديعية وإبراز أثرها في جمال الوحدة.
- يناقش مع الطلاب استخراج الصور البيانية، وبيان قيمتها.
- يساعد الطلاب على إدراك العاطفة السائدة في الوحدة.
- يناقش الطلاب في قوة العاطفة وصدقها وسموها.
- يساعد الطلاب في إدراك أثر العاطفة في اختيار عناصر بناء النص.

وبعد تناول كل وحدة من وحدات النص بنفس الطريقة السابقة يقوم المعلم بربط وحدات النص بعضها ببعض ثم يحاول مساعدة كل طالب على أن:

- يستنبط الأفكار الأساسية في النص بأكمله.
- يحكم على الوحدة العنصرية للنص.
- يستنبط الجو النفسي السائد في النص.
- يستدل على أثر البيئة المحيطة بصاحب النص في العمل الأدبي.
- يستنبط القيم الاجتماعية والإنسانية من النص.

- يدرك ملامح شخصية صاحب النص كما تبدو من خلال النص.
- يستنبط أسلوب صاحب النص.
- يربط بين النص ومواقف من حياته.

مرحلة التقويم والنقد:

وتأتي هذه المرحلة بعد مرحلة العرض، وتتم هذه المعالجة من خلال مناقشة ثلاثة جوانب هي الوحدة العضوية للنص، ووحدة أفكار الشاعر، ثم الجانب الجمالي وتكون كالتالي:

- يقوِّم المعلم استيعاب الطلاب لمدى ملاءمة المفردات للمعاني من خلال التراكيب.
- يناقش استخراج صور بيانية لقياس تذوق الطلاب.
- يناقش استخراج أساليب خبرية وإنشائية مختلفة وبيان غرضها.
- يحكم - هو وطلابه - على الوحدة العضوية في النص.
- يحكم بمشاركة طلابه على مدى ترابط الأفكار وتسلسلها.

مرحلة الأنشطة:

وهي آخر مرحلة من عرض النص، وفيها يكلف المعلم طلابه بأنشطة من مثل:

- استخراج أجمل الكلمات في النص مع التحليل.
- استخراج الصور التي يمكن ترجمتها إلى لوحات مرسومة ومحاولة رسمها.
- البحث عن أبيات لشعراء آخرين تتشابه في المعنى مع بعض أبيات النص.
- تدريب الطلاب على إصدار أحكام على النص، على أن يصحب كل حكم مبرراته.
- كتابة تقرير عما أعجبهم وما لم يعجبهم في النص.
- كتابة الشعر، لمن لديه الرغبة والموهبة باستخدام نفس الوزن والقافية.

- التعبير في مقال أدبي عن معاني النص.
- استخراج القيم الإنسانية والاجتماعية التي يدعونا إليها النص أو يوحي بها إلينا.

خامساً - التذوق الأدبي:

إن ما سبق عرضه يتصل بتدريس النص الأدبي، ودراسة التذوق الأدبي من أهم أهداف دراسة الأدب فماذا عن التذوق الأدبي؟

"إن التذوق الأدبي هو "قدرة المتعلم على تناول النص الأدبي بالتدقيق والتحليل من خلال إدراك نواحي الجمال، ودقة المعاني، وفهم التراكيب ودلالاتها، وتحديد قيمة الصور البيانية، والتفطن إلى العبارات المبتكرة والتحليل الأسلوبي للنص، ونقد عناصر التجربة، وإقداره على إصدار الأحكام على النص" (حسن شحاتة وزينب النجار: 2003م).

ويظهر دور المعلم جليًّا في تنمية التذوق الأدبي لدى طلابه من خلال إيمانه بأن كل طالب لديه القدرة على التذوق الأدبي، وأنه يمكن التدريب عليه منذ المرحلة الابتدائية، من خلال الإكثار من عقد الموازنات بين النصوص الأدبية، أو بين العبارات أو المفردات؛ لأن تقدير أي نظام من الجمال أمر مستحيل حدوثه ما لم يتم تمرن القارئ على عقد موازنات بين ألوان منه في درجات منوعة من الجودة، وتقويم مداها في كل لون. بالإضافة إلى ضرورة توافر الحاسة الأدبية عند المعلم أثناء قراءته لنص قراءة جهرية، فالمتعلم يتأثر بأداء المعلم، كما أن الأداء الجيد عنصر مهم في تذوق النص الأدبي. ولكي ينمي المعلم التذوق الأدبي لدى طلابه ، ينبغي أن يكون عالماً بأسرار التذوق الأدبي وعناصره، وأن يتوافر لديه قدر لا بأس به من أسرار اللغة وخصائصها، وقدرتها التعبيرية، وقيمة حروفها وألفاظها وأنماط تعبيراتها، ونسق عباراتها .

وينبغي على المعلم لتنمية التذوق الأدبي أن يكون عالماً بعلم النحو، وألا يقف أمام ألفاظ هذا العلم لا يتخطاها، بحيث يعرف فقط أن هذا فاعل وذاك مفعول، وإنما ينبغي أن يتخطى هذه المرحلة إلى مرحلة أعلى وهي البحث عما وراء هذا التراكيب النحوية. والأسرار الدافعة لتفضيل هذا التراكيب النحوي على ذلك، وهذا المعنى أشار إليه

(الجرجاني) في الدلائل، حيث بين أن سبب عدم تذوق الكثير من الناس للمعاني الأدبية راجع إلى أنهم عندما توخوا معاني النحو جعلوها في الألفاظ دون المعاني .

ولا يقف دور المعلم في تنمية التذوق الأدبي عند حد العلم بالنحو، وإنما ينبغي أن يشمل النحو علم المعاني، وأن يعدو الصحة اللغوية إلى الجودة الفنية، وفي النهاية يحكم الذوق فيما تحيط به المعرفة، ولا تؤديه الصفة من إحساس بجمال لفظ في موضع خاص، أو مظنة إلى قوة رابطة، أو أداة في جملة، أو بيت شعر دون غيرهما.

كما ينبغي على المعلم أن تتوافر لديه القدرة على التحليل النقدي المستند إلى أسس معرفية وفكرية قادرة على إصدار حكم نقدي وقادرة على تبيين أهم الأسس الجمالية والفنية والفكرية العامة في النص الأدبي.

ويعد التحليل مهارة ضرورية للمعلم؛ لأنه وسيلة مهمة في إفهام المتعلمين المغزى الكامن، والإدراك الواعي لما يقرءونه، كما أنه يساعد على التفكير في مواقف الحياة، وتغيير مغزى العلوم والآداب من معارف وإبداعات تكتشف وتتراكم، إلى أن تكون أدوات عمل للتفكير، وتنمية القدرات المقارنة والنقد، وتكريساً لما يتطلبه خطاب العصر من مقومات التناول الفكري.

وعلى المعلم أن يعرف أن الغرض من تحليل النص هو أن يفهمه الدارس فكراً، ويتذوقه حسًّا وجمالًا . ويمكن إيجاز مجموعة من النقاط التي يستند إليها معلم اللغة العربية من أجل تنمية التذوق الأدبي، وهذه النقاط هي:

- تدريب الطلاب على القراءة الجيدة للنص أكثر من مرة، واستعراضه بعناية وتمهل، فالإدراك الجمالي لأجزاء النص لا يتم إلا بعد القراءة المتأنية له.

- العناية بالتمهيد للنص، وإلقاء الضوء على مناسبته، وجوه، وانعكاس ذلك على النص.

- توجيه الطلاب إلى مطالعة الجيد من النصوص الأدبية ومعايشتها والتفاعل معها والغوص داخلها.

- عدم الإسراف الشديد في التحليل، وفي سرد الحقائق التاريخية وغيرها فهذا يفسد التذوق.

- تذوق المعلم بنفسه وإحساسه بالجمال أمام الطلاب، كي ينقل لهم خبرته التذوقية.

- توجيه الطلاب إلى ممارسة التذوق بأنفسهم، والمحاولة والخطأ في ذلك، ثم يتابع تذوقهم بعد ذلك.

- عدم قصره تنمية التذوق الأدبي على حصة النصوص، وإنما يستفيد من باقي حصص اللغة العربية في ذلك، مثل حصة القراءة التي يمكن أن تكون مجالاً للتذوق، أو على الأقل التدريب عليه، وهنا تحقيق لمفهوم التكامل اللغوي.

- على المعلمين أن يؤمنوا أن كل طالب لديه قدر من هذه الملكة وأنه عن طريق رعاية هذه الملكة بالتمرس الفني الأدبي منذ المرحلة الابتدائية ينمو تذوقه الأدبي.

- توجيه أنظار الطلاب إلى أهمية الكشف عن نواحي الجمال في التعبير وأثرها في نفوسهم.

- إتاحة الفرص الكاملة للطلاب للمشاركة، وإبداء الرأي، وأن يقتصر دور المعلمين في ذلك على التوجيه والإرشاد.

- الحرص على الوصول بأحكام الطلاب إلى أعلى مستوى من الدقة بما يعكس الصدق والموضوعية، وبحيث لا تكون الأحكام عبارات عامة.

- الإكثار من عقد المقارنة بين النصوص وبين العبارات والمفردات حتى يكتشف الطلاب ما في النصوص الأدبية من جماليات.

وخلاصة القول أن المعلم لابد أن يكون ملمًّا بجو العمل الأدبي من حيث معرفة العصر الذي كتب فيه النص الأدبي، وبحياة صاحبه، وطبيعة أعماله الأخرى، فهذا بلا شك يعد خلفية مهمة لها أهميتها في تذوقه، وأن يكون ودوداً لطيفاً مع طلابه، وأن يكون متحمساً لما يكشفه الطلاب بأنفسهم، وألا يحبط إحساساتهم (محمد فضل الله: 1998) .

إن لطريقة التدريس أثراً لا ينكر في تنمية التذوق الأدبي لدى المتعلمين، فميل المعلم إلى الشرح اللفظي والكلام وحده، والطلاب يستمعون إليه، بحيث يكونون سلبيين مستقبلين فقط، لا ينمي لدى الطلاب التذوق الأدبي، ولذا فإنه ينبغي على المعلم أن يستخدم طرائق مختلفة في تدريسه للنصوص؛ لينمي لدى طلابه التذوق الأدبي، بحيث تعتمد هذه الطرائق على اكتشاف الطلاب نواحي الجمال في التعبير وتأثيره على النفس، ومصدر هذا التأثير، فيتعرفون التناسق والتناغم بين الكلمة وما اشتملت عليه من أصوات وحروف، ويتعرفون الحركات الثقيلة والحركات الخفيفة.

كما ينبغي أن تنمى طريقة التدريس لدى الطلاب الميل إلى قراءة الشعر وتذوقه، عن طريق إعداد كراسة خاصة لكل متعلم، يدون فيها النصوص الشعرية التي قرأها، ويعرضها على المعلم؛ لمناقشة ما سطره بها، ومحاولة وضع المتعلم في وجدانية متشابهة لحالة الأديب؛ لإنتاج عمل قريب في مواصفاته في العمل الأدبي موضوع الدرس، كي يحس بالجمال في العمل الأدبي بعد موازنته بين ما قاله وما أنتجه الأديب (محمد جاد: 2003).

وقد قدم (حسن شحاتة: 2004) طريقة لتنمية التذوق الأدبي لدى الأطفال، وتتحدد الخطوات في هذه الطريقة فيما يلي:

- **لا تذوق دون فهم:** ويتم تحقيق هذه الخطوة من خلال مناقشة التلاميذ في مضامين النص الأدبي من حيث الفكرة العامة، والأفكار التفصيلية والفرعية، ومعاني المفردات اللغوية في جمل تامة.
- **تأمل وتخيل:** يتم تنفيذ هذه الخطوة من خلال مطالبة التلاميذ بألا يصدروا حكمًا تذوقيًا قبل أن ينظروا إلى النص الأدبي بجميع مكوناته بعض الوقت في صمت، ويحاولوا التعبير عن أفكاره بلغتهم على أنهم أدباء بعد أن يعرفوا جو النص، ويوازنوا بين لغتهم، واللغة الفنية التي استخدمت في النص تعبيراً وتصويراً.
- **اقرأ وعبر:** ويتم التوصل إلى تحقيق هذه الخطوة عن طريق استماع التلاميذ إلى قراءة واعية ممثلة للمعنى من المعلم أو أحد التلاميذ النابهين أو أحد التسجيلات الصوتية،

مع مراعاة التأني في القراءة وإخراج الحروف من مخارجها، وضبط الكلمات، والتعبير عن الانفعالات بصوت واضح، والأداء المصحوب الحركات إذا لم تكن القراءة مسجلة.

- **ناقش ثم أجب:** وذلك بتقسيم التلاميذ إلى مجموعات صغيرة يطرح عليها المعلم مواطن التذوق الأدبي في شكل مشكلات، وعلى كل مجموعة حل مشكلتها، وتحديد أسرار الجمال في الكلمات والعبارات والصور ثم يطرح المعلم السؤال وعلى المجموعات أن تتنافس في الإجابة، مع العلم بأنه لا توجد إجابة خطأ وأخرى صواب، بل هناك صواب وأصوب.

- **تذوق بمفردك:** وذلك بإعطاء المزيد من الحرية، والاعتماد على النفس، عن طريق إعطاء التلاميذ نص أدبي مناسب مشابه لما درسوه وعليهم تذوقه بأسئلة مرشدة.

سادسًا - طبيعة البلاغة وتدريسها:

يهدف تدريس البلاغة إلى تحقيق الأهداف التالية:

- الإلمام ببعض الأسس العامة التي يمكن بمقتضاها معرفة المستوى الفني للإنتاج الأدبي.
- تربية الإحساس بقيمة اللفظ وأهميته في تأديته للمعنى المناسب.
- ترقية الأحاسيس والوجدان بالوقوف على ما في الأساليب من روائع الكلم.
- الإحساس بقيمة التعبير الأدبي وأثره في النفس.
- الاستمتاع بما في الكلام من جمال، لأن البلاغة هي الينابيع التي تعرف منها جمال الكلام.
- إن البلاغة ليست قواعد بعيدة عن الفن، ولكنها ضوابط وثيقة الصلة بالأدب، ولذلك لا يجدي جعل البلاغة محصورة في دائرة المنهج العلمي الفلسفي الذي تأباه طبيعتها الفنية.
- إنها ترمي إلى إقدار المتعلم على التفريق بين أديب وأديب وتعبير وتعبير، وهذا أمر يعتمد على الفنية أكثر مما يعتمد على القاعدة العلمية.

- إن البلاغة ترمي إلى أن ينظر المتعلم إلى النص الأدبي دراسة شاملة متكاملة فلا يقفون عند اللفظ أو الجملة بل يتجاوزون هذا إلى القصيدة ككل وإلى الصورة والقصة والمقال ، كما أن البلاغة لا يقصد منها إعطاء أحكام جزئية على النص ، وإن كان هذا أمرًا ضروريًّا ، ولكن الهدف أن يحس الإنسان بالتكامل في النص الأدبي والانفعال به .. وهي بهذا المعنى تبين نواحي الجمال الفني في الأدب، وتكشف عن أسرار هذا الجمال ، وفهم المهارة الفنية للأديب.
- تمكين الطلاب من أن يرقوا ذوقهم الأدبي وأن يكتسبوا المتعة والسرور بما يقرءون.
- تمكين الطلاب من الحكم على الأدباء والمفاضلة فيما بينهم.
- إقدار الطلاب على تحديد مستويات الأدباء من قوة وضعف من حيث التعبير والتصوير والتشبيه والتمثيل وملاءمة الكلام للمواقف إلى غير ذلك.
- الإلمام بخصائص الأسلوب الأدبي المتقن من الناحيتين: اللفظية، والمعنوية.
- تمييز الجيد من الرديء في النصوص الأدبية.
- تقليد الأساليب البلاغية في الحديث والكتابة.
- الإلمام بمدى مطابقة النص لمقتضى حال المخاطب.
- معرفة الأسباب والظروف التي دفعت الأديب إلى تفضيل الأسلوب عن غيره من الأساليب.
- تحديد المهارات الفنية للأديب، ومدى قدرته على التعبير والتصوير.
- إعداد الطالب على وجه يمكنه من الوقوف على أسرار الإعجاز في القرآن الكريم وإدراك جماله.
- إقداره على تذوق جمال الحديث النبوي والجيد من كلام العرب شعرًا ونثرًا.
- تعريف الطلاب بصفات الأسلوب العربي الجميل وتدريبهم على الاستفادة منها في تقويم تعبيرهم.

- تكوين ملكة النقد بالتعرف على مواطن القوة أو الضعف في النصوص الأدبية.

- تدريب الطلاب على أسس بلاغة الكلام، وجودة الأسلوب من حيث وضوح الفكرة والقوة في المعنى والجمال وروعة التصوير، ودقة التفكير وحسن التعبير وبراعة الخيال.

- أن يعرف الطلاب أنواع الأساليب المختلفة، وكيف تؤدي الفكرة الواحدة بطرائق مختلفة في وضوح الدلالة عن طريق الحقيقة أو المجاز، وكيف يعمد البلغاء إلى تزيين كلامهم بأنواع المحسنات اللفظية والمعنوية ليزداد بها روعة وجمالاً.

- مساعدة الموهوبين على إنتاج أدب رائع بتمرسهم ودرايتهم بأسس بلاغة الكلام وجودة الأسلوب وأنواعه.

- المباعدة بين الطلاب وبين الخطأ في الأسلوب أو الفكرة.

ويحاول معلم اللغة العربية تحقيق أهداف تدريس البلاغة من خلال:

- اشتقاق الأمثلة البلاغية من داخل قطع النصوص الأدبية الجيدة ، بهدف توضيح ألوان الجمال الفني وأثره في روعة الأسلوب، وإمتاع القارئ، فالرابطة بين البلاغة والأدب رابطة وثيقة .

- أما الاقصار على المناقشة النظرية لاستنباط التعاريف وذكر المصطلحات والإشارة إلى النوع البلاغي، فهذا كله لا يجدي في تكوين الذوق الأدبي، بل يؤدي إلى نقل البلاغة من دائرة القواعد البلاغية والمنهج العقلي الفلسفي وهذا ما تأباه طبيعة البلاغة ، إلى دائرتها الفنية ومنهجها الأدبي.

- إن الألوان البلاغية في اللغة العامية ينبغي ألا يغفلها مدرس البلاغة، وعليه أن يتخذها تمهيدًا لدرس البلاغة في الكلام الفصيح، هذا، أنه على المعلم أن يربط بين الصور البلاغية في اللغة العربية ونظائرها في اللغة العامية.

- إن الدراسة البلاغية تعتمد على الحس والذوق، والأذواق تختلف باختلاف البيئات ودرجة الثقافة، فيجب أن يعتمد مدرسو البلاغة على طريقة الموازنات.

- ينبغي على المعلم أن يدرب طلابه على النظر إلى النص، كما ينظرون إلى صورة رائعة. وقد يكون مبعث الجمال في الصورة الفنية جمال اللون أو قوة الإيحاء، أو دقة الرقم، أو قوة التعبير، أو عمق الإشارة. إذًا فالبلاغة الحديثة لا تقف عند عنصر، واحد من هذه العناصر، ولكنها تنظر إليها مجتمعة متكاملة في إبراز ما في الصورة من جمال.

إن البلاغة تستند في عملية تدريسها إلى عدة ركائز أساسية أبرزها ما يلي:

- أن البلاغة تدرك من خلال الأحاديث الجميلة، والكلمات المعبرة التي تجري بين الناس في حياتهم اليومية، ليس من قبل المثقفين وحدهم؛ بل من قبل العامة الذين لم يتلقوا تعليمًا قط اللهم إلا احتكامهم إلى الجانب الإنساني في الإنسان، والذين يدركون بفطرتهم دقة الكلمة، وحسن اختيارها، وحسن التركيب اللغوي وجماله .

- أن البلاغة فن أدبي، تنمو من خلاله، وتكسب البقاء منه، وتمارس عملية التطورات اللغوية في المقام الأول، كما أنها إلى جانب ذلك علم تطبيقي، ممثلاً ذلك في مجموعة القواعد التي يتم التوصل إليها من خلال الأساليب الأدبية التي تختلف من فترة إلى أخرى، طبقًا لتغير أذواق الأدباء، واتجاهاتهم الفكرية .

- أن التركيب، أو العبارة، أو الأسلوب يستلزم أن يكون صحيحًا من الناحية النحوية والصرفية ثم تأتي البلاغة فتتطلب أن تكون الألفاظ منتقاة، والعبارات مختارة، والأسلوب مناسبًا.

- أن تكون الأفكار مرتبة ترتيبًا منطقيًا، أو سيكولوجيا، ثم تأتي البلاغة فتتطلب أن تكون المعاني واضحة، ومناسبة لعقول السامعين والقارئين ونفسياتهم.

وهذه الركائز الأساسية يمكن أن تساعد متعلم البلاغة في المفاضلة بين تركيب وتركيب ، وأسلوب وأسلوب، بل بين أديب وأديب، والتذوق لما يسمعه أو يقرؤه من ألوان الأدب، بحيث تصبح عملية المفاضلة تلك أمرًا تلقائيًا، يساندها في ذلك القوانين التي تحكم الأنماط المختلفة للأساليب اللغوية (إبراهيم عطا: 1996).

إن تدريس البلاغة تواجهه صعوبات تتطلب معرفتها وكيفية التغلب عليها ، كما أن هذه الصعوبات ليست خاصة بطلاب التعليم العام فقط؛ بل من الممكن أن تمثل صعوبة بالنسبة لبعض المتخصصين.

ولعل من أهم هذه الصعوبات ما يلي:

- التفرقة بين الحقيقة والمجاز (الحقيقة اللغوية هي التعبير – مفردًا، أم مركبًا- المستعمل فيما وضع له في وضع التخاطب) ، (والمجاز هو التعبير- مفردًا، أم مركبًا- المستعمل في غير ما وضع له في وضع التخاطب).

- فهم القرينة التي تمنع من إرادة المعنى الأصلي.

- التمييز بين الحسي، والمعنوي.

- تحديد أركان التشبيه، ونوعه.

- تحديد الجامع في التشبيه (وهو ما قصد اشتراك طرفي الاستعارة فيه أي المشبه والمشبه به) ، وهو ما يسمى وجه الشبه.

- التمييز بين الاستعارة التصريحية، والاستعارة المكنية، والاستعارة التمثيلية.

- التمييز بين المجاز العقلي، والمجاز اللغوي. فالأول أسند فيه الفعل، أو معناه إلى غير ما هو له بتأول، أما الثاني وهو المجاز اللغوي فعلاقته المشابهة.

- التفرقة بين التشبيه المركب، والاستعارة التمثيلية (وهي في الأمثال غالبًا).

- ربط جزئيات المشبه في التشبيه المركب، بما يناظرها في المشبه به.

- صياغة وجه الشبه المحقق في الطرفين (المشبه والمشبه به) في التشبيه المركب، وأحيانًا في التشبيه المفرد.

- تحديد المعنى المراد في اللفظ المشترك.

- الالتفات إلى ما يصرف عن الظاهر في المجاز العقلي بتأويل، إما في المعنى، أو في اللفظ أو في المسند، أو في المسند إليه، أو في الهيئة التركيبية الدالة على الإسناد.
- تحديد العلاقة في المجاز العقلي، وهي كثيرة، منها: الحذف، والزيادة، وإطلاق اسم الكل على الجزء، وعكسه، وإطلاق اسم الخاص على العام، وعكسه.
- تحديد اللازم للمعنى في الكتابة.
- التفريق بين علم البلاغة، وعلم الأسلوب.
- فهم النص الأدبي -أحيانًا- يقلل من عملية التذوق البلاغي.
- تقويم النص: شعرًا أم نثرًا، بناء على الأبعاد الآتية:

- **العاطفة:** وهي الدافع المباشر الذي يوحي بالإنتاج الأدبي.
- **الفكرة:** وهي القالب الذي يجسم العاطفة، ويوضحها.
- **الخيال:** وهو القوة التي تتصرف في المعاني، وتنتج صورًا لم يسبق للتخيل معرفتها.
- **الأسلوب أو الصورة:** وهو الإطار الخارجي الذي عرضت فيه الفكرة.

وخلاصة ما سبق تتحدد في: أنه لا يستخدم المعلم أمثلة كافية للموازنة بين الصور الأدبية ، والأسلوب الذي يستخدمه المعلم في الأداء لا يساعد على الفهم ، وطريقة المعلم في التدريس تحتاج إلى مرونة، ولا يعطي الحرية الكافية للطلاب للتعبير، ويستأثر المعلم بالحصة.

ويمكن التغلب على صعوبات تدريس البلاغة بما يلي:

- الإكثار من قراءة القرآن، والسنة النبوية، قراءة واعية، فيها رغبة في الوقوف على أسرار البلاغة وجمال الأداء، وليس مجرد الوقوف عند حد الفهم؛ لأن القارئ لأول مرة في القرآن الكريم ربما لا يفطن إلى سر التعبير، وكنه المعنى، من هنا فإن كثرة قراءته واجب من حيث العبادة، ومن حيث المهنة أيضًا، إذ من الممكن أن يفيض الله على بعض عباده معنى لم يسبق إليه، وإبداعًا يتقبله الناس.

- الاطلاع على ما كتبه البلاغيون، وتوصلوا إليه من محكات معيارية، وتعابير وصفية، ذلك أن المباحث البلاغية معايير حاكمة، وما عداها فالتعبير فيها وصفي، لأن الأسلوب سمة شخصية لصاحبه، يختلف باختلاف الموقف والسياق، والعاطفة. ومن الخطأ أن تفضل أسلوبًا ما، على أسلوب سواه، لأن ذلك يخضع لظروف متعددة.

- الاعتماد على المظاهر المشتركة بين المبدعين من الأدباء والشعراء على اختلاف العصور .

- دعم النشاط المدرسي، الذي يتخذ من التذوق البلاغي مادة أساسية له، ومحورًا تدور حوله كتابات الطلاب المتميزين، والمحفوظ الجيد، مما أثر على السابقين، وإثارة روح المنافسة لتقديم أجود ما قرئ، وأبلغ ما اطلع عليه الطلاب.

- رصد التيارات الثقافية الجادة، والظواهر الأدبية الخلاقة التي يتجمع حولها المبدعون، لتكون محل دراسة، ونقد ، وتعالج جانبي الشكل والمضمون، وتقدم للنشء على أنها نمط بلاغي جدير بالمحاكاة والتقليد.

- الوقوف على الدراسات البلاغية، التي يقوم بها المتخصصون، وقد استكملت كل مقومات العمل العلمي، واستحقت أن تضم إلى حصيلة الدراسات البلاغية الجادة، التي تسهم في إثراء البلاغة العربية، بعيدًا عن الانبهار المؤقت، والهوى الشخصي وتبدو علاقة الأدب بالبلاغة من حيث أن الأدب ليس منفصلاً عنها، وليس قسيمًا لها، وإنما بينهما حدود وعلاقات مشتركة، بحيث يتعذر فهم الأدب بعيدًا عن البلاغة، كما يتعذر فهم البلاغة بعيدًا من الأدب.

الأدب هو الإنتاج المبدع الخلاق الذي يصور فيه الأديب مشاعره، وأحاسيسه نحو ما يشاهده من مظاهر الطبيعة، وما يقع تحت حسه وبصره من صور الجمال، والبلاغة هي تلك القوانين والمعايير التي تحكم هذا الأدب، ويحكم بها عليه، حسنًا أو قبحًا، جمالاً أو رداءة. والأدب من وظيفته نقد الحياة والبلاغة من وظيفتها بحث طرق وأساليب الإقناع في العمل الأدبي، لكي يصل الأدب إلى هدفه.

ومما سبق تتبين العلاقة الوثيقة، والارتباط والتداخل بين البلاغة والأدب والنقد، فالأدب ذلك الإنتاج الجميل المتناسق، والعمل الإبداعي المتميز الذي يتضمن الأفكار، ويثير الوجدان ويوقظ مشاعر المتلقي، وأحاسيسه بفنونه الرفيعة، ومعانيه المعبرة التي تثير في النفس المتعة والتذوق.

والبلاغة تمثل المعيار الذي يعتمد الأديب على أسسه وضوابطه وقواعده لكي ينتج أدبًا راقيًا مؤثرًا، ويأتي النقد الذي يعتمد على قدرات الناقد الإبداعية وخبرته في مجال التذوق الأدبي، وإلمامه بقواعد البلاغة، ليسهم في إصدار الحكم على الإنتاج الأدبي وبيان قوته أو ضعفه، وجودته أو رداءته، وعمقه وثرائه، وكذلك الموازنة بينه وبين الأعمال الأخرى المماثلة له في ضوء معايير النقد الأدبي.

والحقيقة أن علاقة البلاغة بالنقد والأدب تؤكد أهمية مراعاة ذلك في عملية التدريس، إذ ينبغي أن يوجه الاهتمام نحو إيجاد التكامل بين تلك الجوانب؛ لأن دراسة البلاغة تعتمد على النصوص الأدبية؛ لأنها توضح عمق الفكرة وجمال الأسلوب وروعة التعبير، وتكون الذوق الأدبي وتعمل على تنميته (أمة الرزاق الحوري: 1998).

أهم الطرائق المستخدمة في تدريس البلاغة:

هناك عدد من الطرائق يمكن أن تستخدم في تدريس البلاغة منها:

الطريقة الأولى: وتسير وفق الخطوات الآتية:

- يعرض بعض النصوص المعدة لدراسة فن بلاغي، أو وحدة بلاغية.
- تقرأ هذه النصوص، ويشرح معناها كما في دروس الأدب.
- يعود المدرس ليناقش الطلاب في الأمثلة موضع الفن البلاغي، مراعيًا العناية بالكشف عن النواحي الجمالية، وأثر ذلك في قوة المعنى وتمكينه في النفس، كما يستعين بما يقرب الطلاب من إدراك الفن البلاغي وتأثيره، كأن يقابل البلاغة في اللغة الدارجة بما اختاره من أمثلة أدبية، ويوازن بين التعبير البلاغي وغيره في معناه بغير فن بلاغي.

- وبعد أن يقف الطلاب على الأسرار البلاغية في التعبير الأدبي، وتأثير ذلك على المعاني، يعرفهم المدرس بالمصطلح البلاغي الموضوع لهذا الفن، ولن يكون هذا التعريف حينئذ غريبًا على أذواقهم، أو مبهمًا فيما يسميه لهم.

- ثم يعقب ذلك بأمثلة تطبيقية مما درسوه في النصوص والقراءة، ويطالبهم بمجاراته فيما فعل، منبهًا إياهم على البحث في محفوظيهم القرآني والأدبي، أو تأليفهم عبارات من إنشائهم (فخر الدين عامر: 2000).

الطريقة الثانية: وتسير وفق الخطوات الآتية:

- قراءة النص قراءة جيدة، مصحوبة بالإلقاء السليم، والتنغيم المناسب، لكي تساعد على إفهام السامع، سواء أكانت القراءة من قبل المدرس، أم من قبل بعض الطلاب الأكفاء .

- التأكد من فهم المعنى العام للنص، بالرجوع إلى أكثر من طالب، لضمان الانطلاق بعد ذلك.

- بدء الحوار والمناقشة مع الطلاب، بتوجيه الأسئلة التي تتيح الفرصة لمزيد من الفهم والتأمل، على أن تكون الإجابة من تفكير الطلاب أنفسهم، ولا يتطوع المدرس بتقديم الإجابة إلا بعد تعذرها من الطلاب.

- الأخذ بيد الطلاب إلى موضع الشاهد، أو المبحث البلاغي، ثم تسجيل خلاصة المبحث على السبورة في شكل قاعدة.

- تدريب الطلاب على مزيد من الأسئلة التي تدعم هذا المبحث، وليكن ذلك من خلال نصوص بعيدة عما في الكتاب، ويستحسن، أن تكون تلك النصوص من محفوظات بعض الطلاب الذين لهم ميول قرائية خارج المنهج المدرسي.

- إجراء المفاضلة بين تذوق وتذوق، وإجابة وإجابة على أن تكون الأفضلية لمن يدعم إجابته بأدلة مقبولة، وإجراء التعديل الفوري للإجابة غير المقبولة.

- يتم عرض التذوق على كل المسئوليات، بدءًا من الكلمة، ثم التركيب، ثم النص ككل. (إبراهيم عطا: 1998).

الطريقة الثالثة: وتسير وفق الخطوات الآتية:

- اختيار النصوص الأدبية "شعرًا ونثرًا" الملائمة للطلاب من حيث مستواهم اللغوي والأدبي.
- عرض النص على الطلاب، ثم الاهتمام بالمعنى العام عن طريق مناقشة الطلاب فيه، وإجلاء ما قد يعرض الطلاب من عثرات أو صعوبات في فهمها.
- تكليف الطلاب بالتأمل في النص لاستجلاء خصائصه الفنية التي درسوها من قبل، لكي يربطوا بين ما درسوه من ألوان سابقة وما سيقومون به من عمل للكشف عن اللون البلاغي الجديد أو المحسن البديعي الجميل الذي هو موضوع الدرس.
- عرض أمثلة عامية "غير هابطة اللفظ" تحمل نفس اللون البلاغي المراد غرسه لدى الطلاب.
- ربط الأمثلة العامية بالنص عن طريق الموازنة بهدف وقوفهم على الفرق بين قوة هذا اللون في الكلام الفصيح والكلام العامي، فهو في الأول ذو تأثير أقوى منه في الثاني.
- بعد التأكد من فهم الطلاب ، يعرض المدرس القاعدة البلاغية في غير إسراف ، ولا تقتير.
- يعين المدرس بعض النصوص، ويكلف طلابه ببحثها ودرسها وتذوقها بهدف تثبيت اللون البلاغي الذي درس، وتدريبهم على حسن استخدام الأسلوب.

وتكون هذه الخطوة تطبيقًا كتابيًا، أي يقوم الطلاب بهذا التدريب عمليًا، في كراسة المجهود الذاتي.

وليست هذه الخطوات ملزمة للمعلم، ولكنها خطوط عريضة يهتدي بها، وله أن يتصرف بطريقة أخرى، وقد تكون مغايرة لهذه الطريقة، ولا بأس فيها إطلاقًا، ولكن

الذي أود أن أكرره أن البلاغة لا تحقق أهدافها إلا من خلال الممارسة وتمرين الطلاب عليها تمرينًا كافيًا.

ولكي تكون التمرينات جيدة مثمرة يجب فيها الآتي:

- أن تستقى من الأدب ، ولاسيما الأدب الحديث الذي يرتبط بحاجات الطلاب ومستواهم اللغوي.
- أن يتم التركيز على تنمية الذوق الأدبي ، لا على حفظ القواعد البلاغية.
- أن تتضمن الموازنات الأدبية بين النصوص الجيدة من غيرها.
- أن تتجنب الصيغ المألوفة في التمرينات القديمة "محمد كالأسد، هند كالقمر".
- أن يحتوي بعضها على الأسلوب العلمي من الكتب المقررة على الطلاب في مادتي الطبيعة أو الكيمياء (عبد الحميد عبد الله: 1998).
- عدم التركيز على المصطلحات الجافة مثل: تشبيه مرسل مفصل أو مرسل مجمل أو مؤكد مفصل ... إلخ، ذلك لأن التركيز على هذه المصطلحات لا يؤدي إلى تنمية الإحساس بالجمال ولا إلى التذوق الأدبي .
- اللجوء إلى النصوص العفوية الطبيعية من غير تمحل أو تصيد المحسنات والزخارف، والعمل على أن يفهم الطلبة هذه النصوص فهما دقيقًا قبل الدخول في الألوان البلاغية.
- الاعتماد على الموازنات والمقارنات بين الأدباء أو بين الموضوعات أو الأساليب وطريقة التناول، ذلك لأن هذه الموازنات تلقي الأضواء على مواطن عدة والابتكار عند أديب وتقصير الآخر فيها. ومن شأن هذه الموازنات تقدير القيمة الفنية وبيان مظاهر القصور أو عناصر الجمال، وهي من أجدى الوسائل في سرعة تكوين الذوق الأدبي وإيضاحه.
- فسح المجال أمام الطلبة؛ لأن يستقرئوا ويستنتجوا وصولا إلى الحقائق والأحكام، تنمية لشخصياتهم، وعلى المدرس أن يبتعد عن فرض الأحكام على طلابه فرضًا كي لا يحرمهم نعمة التحليل والاستنتاج ومتعة التذوق.

- وجوب النظر إلى العمل الأدبي نظرة متكاملة شاملة، وعلى المدرس أن يعود طلابه هذه النظرية الشمولية وفق مدخل النظم، ذلك لأن تجزئة البلاغة في معزل عن سائر العناصر الأخرى يشوه العمل الأدبي ويحجب مكونات أساسية فيه نفسية واجتماعية وفكرية (محمود السيد: 1991).

سابعًا - تقويم تدريس الأدب والبلاغة:

ينظر إلى مفهوم تقويم التدريس على أنه عملية منظومية يتم فيها إصدار حكم على منظومة تدريس ما أو أحد مكوناتها أو عناصرها، بغية إصدار قرارات تدريسية تتعلق بإدخال تحسينات أو تعديلات على تلك المنظومة ككل أو على بعض مكوناتها أو عناصرها وبما يحقق الأهداف المرجوة من تلك المنظومة. ورغبة في إثراء مفهوم تقويم التدريس، يمكن عرض ما يلي:

- لا يوجد تصور محدد متفق عليه بين أهل الاختصاص حول عملية تقويم التدريس؛ إذ يوجد العديد من النماذج المقترحة لتقويم التدريس، فيما يطلق عليه في الأدب التربوي: نماذج تقويم التدريس: Teaching Evaluation Models.

- يتضمن تقويم التدريس العديد من الجوانب؛ من أهمها تقويم تعلم الطلاب، تقويم الكفاية التدريسية للمعلمين، تقويم خطط التدريس، تقويم مصادر التعلم، تقويم بيئة الفصل وغيرها.

إلا أن تقويم تعلم الطلاب يعد في رأينا واحدًا من أبرز تلك الجوانب، بوصفه واحدًا من المؤشرات الأساسية لمدى نجاح منظومة التدريس في تحقيق الأهداف التدريسية .

لتقويم التدريس العديد من الأغراض أو الوظائف لعل من أبرزها:

- تحسين التدريس من خلال تنقيح وتعديل الأهداف التدريسية، ومحتوى التدريس واستراتيجيات التدريس والوسائل التعليمية وأساليب التقويم وأدواته ونحوها من عناصر منظومة التدريس، بغية جعل منظومة التدريس أكثر كفاءة وفاعلية في إحداث التعلم المرغوب فيه لدى الطلاب.

- مساعدة المعلم على معرفة مدى تقدمه نحو بلوغ الأهداف من خلال تعديل استراتيجياته التدريسية ؛ لأن الاستراتيجيات تتفاوت في مدى تحقيقها للأهداف المرجوة .

- مساعدة المخططين بتزويدهم بالمعلومات الأساسية عن الظروف التي تحيط بعملية التدريس، وعن المعوقات التي تحول دون تنفيذ الأهداف التدريسية بفاعلية وكفاءة. وهذه المعلومات لازمة جدًّا في تطوير التدريس.

- تزويد القائمين على العملية التعليمية بتغذية راجعة على مدى كفاية المعلم في وظيفته، بغرض تعديل مناهج إعداد المعلمين، ووضع برامج التدريب أثناء الخدمة لتلافي النقص في الإعداد، وأيضًا لغرض اتخاذ القرارات الإدارية المناسبة الخاصة بأعمال الترفيع والترقية ومنح المكافآت التشجيعية والإعفاء من الخدمة والنقل لمستويات أعلى أو أدنى.

- تزويد المعلمين بتغذية راجعة حول أدائهم التدريسي لأغراض التقويم والتوجيه الذاتي .

- مساعدة الآباء على التعرف على مدى نمو أبنائهم والوقوف على نقاط الضعف فيهم كي يبذلوا مع المدرسة جهدًا مناسبًا للارتفاع بمستوى هذا النمو إلى الدرجة المحببة إلى الجميع.

- الحكم على مدى فاعلية التجارب التربوية في مجال طرائق التدريس التي تطبق على نطاق ضيق قبل تعميمها على مستوى المجتمع. ومن هنا فإن التقويم يمكن اعتباره أيضًا وسيلة لضبط (الكلفة) في التعليم وتقليل الفاقد من النظام التعليمي (حسن زيتون: 1999).

والسؤال الآن هو: كيف يمكن ملاحظة سلوك التدريس؟

يتبع أسلوب الملاحظة المنتظمة في ملاحظة سلوك التدريس للمعلم والملاحظة المنتظمة أسلوب ينظم الملاحظة حسب الهدف، فقد تكون الملاحظة بواقع حصة كل يوم

أو كل أسبوع، وقد تكون أثناء تدريس المدرس لصف دراسي معين أو لفصل معين من صف دراسي أو لعدة فصول من عدة صفوف وهكذا. وهناك أدوات للملاحظة تسمى بأنظمة الملاحظة وهي مصممة بحيث يمكن استخدامها في ملاحظة وتسجيل الإجراءات اللفظية، أو غير اللفظية، ويتيح منهج هذه الأنظمة تنظيم وتنسيق وتصنيف ما تم تسجيله من إجراءات أحداث لفظية وتكرارات حدوثها وبالتالي القدرة على تقديم الجانب التي تمت ملاحظته. (محمد المفتي: 1996).

إن أداء المعلم هو سلوك المعلم أثناء مواقف التدريس داخل الفصل وخارجه، وهذا الأداء هو الترجمة الإجرائية لما يقوم به المعلم من أفعال أو استراتيجيات في التدريس، أو في إدارة الفصل، أو مساهمته في الأنشطة المدرسية من أعمال وأفعال، تسهم في تحقيق تقدم في تعلم الطلاب . ومدى كفاءة المعلم في القيام بالعمل المدرسي يعتمد على عدد الكفايات التي يحوزها كي يصبح مؤهلا للتدريس، وفاعلية المعلم في هذا الإطار تشير إلى نواتج التعلم التي يحققها لدى طلابه خلال مواقف التدريس؛ أي أن الفاعلية ترتبط بمدى ما يحققه المعلم من الأهداف التعليمية المرغوبة، كما أن الفاعلية ترتبط بسلوك الطلاب وأدائهم كما تظهر في مقدار ونوع التعلم، الذي تحقق خلال المواقف التعليمية داخل الفصل وخارجه.

وتقويم أداء المعلم لابد له من أهداف؛ فالتقويم يشير إلى عملية اتخاذ قرارات على أساس من القياسات والملاحظات بهدف التطوير والتحسين. وتتطلب عملية التقويم في جوهرها ضرورة الحصول على بيانات ومعلومات عن أداء المعلم، ومقارنتها في ضوء معايير تحدد عليها مستويات مقبولة للأداء المرغوب فيه، ثم إصدار حكم على نوعية الأداء ومستواه.

إن أهداف تقويم أداء معلم، التي يجب أن نلتف إليها في مؤسساتنا التعليمية تتحدد في :

- تنمية مهارات ومعلومات المعلم المهنية؛ لإمكان مساهمته بفاعلية في عمليات التطوير المستقبلية والتحديث المستمر لمنظومة المنهج المدرسي.

- توفير معلومات أو بيانات تسهم في مكافأة الأداء المتميز أو الترقية إلى وظائف قيادية أو مهام تدريبية أو بعثات خارجية (حسن شحاته: 2003).

- تحسين نوعية التعليم المقدم للطلاب باعتباره أحد مكونات العملية التعليمية، من خلال تحديد نوعية التغييرات المطلوبة من المعلم لإمكانية التطوير أو التحسين المدرسي ، سواء كانت في طرائق التدريس، أو بيئة التعلم، أو مصادر التعلم.

- تشخيص الاحتياجات الفردية للمعلمين من خلال تحديد جوانب القوة وجوانب الضعف في الأداء المدرسي، وتوفير التغذية الراجعة لكيفية توجيه الطلاب نحو التعليم الفاعل، وهو ما يمكن اعتباره تقويمًا مرحليًّا وغالبًا ما يتصف بالوصف، أكثر منه حكمًا أو تقويمًا لأداء التدريس أو الأداء المدرسي.

ويمكن أن تتحقق هذه الأهداف التقويمية من خلال نوعين من التقويم: الأول هو التقويم المرحلي بملاحظة أداء المعلم على فترات منتظمة أثناء العام الدراسي، ومن خلاله يتم تشخيص جوانب القوة وجوانب الضعف للمعلم، وتوفير التغذية الراجعة والطريقة المناسبة لتوجيه الطلاب، والثاني تقويم تجميعي ينتهي بإصدار حكم وتقدير كمي عن مستوى الأداء للمعلم.

وفي إطار الدعوة للأخذ بالاتجاهات المعاصرة في تقويم أداء المعلم، ظهرت على المستويات الدولية مجموعة من الاتجاهات، منها: المعلم باحثًا، والمستويات المهنية للتدريس، ومؤشرات الأداء ، وحافظة تقويم المعلم، وفاعلية المدرسة. وتفصيل ذلك كما يلي:

1- المعلم الباحث:

والفكرة الأساسية هنا هي أن المعلمين يمكنهم التأمل في ممارستهم اليومية؛ بحيث يتعلم كل منهم من الآخر بملاحظة الأداء داخل الفصل وفق منهجية وأسلوب يؤدي إلى تحسين الواقع بالإضافة إلى النمو المهني للمعلم. وحين يقوم المعلمون بعمليات البحث فإنهم يقومون عملهم مرحليا، ويمكنهم صياغة أفكار أو آراء يتم اختبارها أثناء الممارسة اليومية .

وعليه.. فإن إعداد المعلمين للتدريس يجب أن يعكس هـذه المهمـة، فكليـات التربيـة يجـب أن تطور برامجها لتدرب الطلاب المعلمين عـلى حـل المـشكلات المدرسـية، وتنميـة مهـاراتهم في الملاحظـة ومهارات البحث العلمي والتأمل في الفكر ثم العمل بهدف التطوير المستمر، وتبنـي حركـة أن المعلـم باحث يتطلب معارف أكاديمية وتربوية ومهنية ومهارات بحثية ومعرفة إجرائية، وكيفيـة قيـام المعلـم بعمله المدرسي كمهنة، ومسئولياته عن الالتزام بمستويات الأداء المهني واختيار نوع الأفعال المناسبة في ظل مواقف التعليم المتغيرة.

2- **مستويات مهنية للتدريس:**

يتطلب التقويم معايير ومستويات تساعد في الحكم على مستوى جودة الأداء المدرسي أو النواتج التعليمية. وهذه المعايير تحافظ على مستوى مقبول من الجودة من التعليم المقدم للطلاب، ومن هنـا فهـي ضروريـة لتحديـد مـستويات أداء المعلمـين لتحقيـق الأهـداف المتوقعـة. ولابـد مـن أن تقـوم المؤسسات التربوية بتحديـد مـستويات مهنيـة للمعلمـين، وإعـداد قـوائم بهـذه المـستويات المطلـوب تحقيقها في أداء المعلمين في إطـار تخصـصاتهم المختلفـة، مثـل: مـستويات المـسئولية المهنيـة بحـسب التخصصات، والتي يجب صياغتها في صورة أعمال عليهم ممارستها بصفة مستمرة.

3 - **مؤشرات تقويم:**

وهي عبارة عن معلومات يتم جمعها على فترات منتظمة لمتابعة أداء معـين، أو مؤسـسة معينـة، أو معلم معين. وهذه المؤشرات ليست مقاييس كاملة، ولكنها نقاط محددة للمتابعة باعتبارهـا أحـد ضـوابط الجودة في العمل، أو حسن الأداء.

ومن هذه المـؤشرات: مـؤشر الأداء المتميـز، الاتجاهـات الإيجابيـة للطـلاب، ودراسـة مخرجـات التعليم الكمية والنوعية من خلال تحليل نتائج الامتحانات في الشهادة العامة؛ لمعرفـة مـستوى جـودة أداء الطلاب على هذه الامتحانات.

4 - حافظة تقويم المعلم:

وهي مجموعة من الأفكار أو الأعمال الفنية، ونواتج الأداء الخاصة بالمعلم، وهي تمثل وجهات نظر المعلم وممارساته في التدريس ونواتج العمل المدرسي، وهي مفيدة في بناء سجل يعبر عن النمو المهني خلال فترة زمنية محددة.

والحافظة تساعد المعلم في وصف تفكيره الحالي عن وقائع التدريس وتأملاته داخل الفصل وبيان الإيجابيات والسلبيات وكيف استطاع التغلب عليها، كما تحتوي على مواد تعليمية أعدها المعلم وطورها، ودلائل على مستوى تحصيل التلاميذ، وأشرطة فيديو لتسجيلات صوتية لوقائع التدريس، وشهادات التقدير والجوائز والمنح التي حصل عليها أثناء دورات تدريبية، وتُعرض الحافظة على إدارة المدرسة سنويًّا لتقويم إنجازات المعلم؛ باعتبارها مؤشرًا على نموه المهني. (حسن شحاتة : 2003).

5 - فاعلية المدرسة:

المدرسة الفاعلة تحول في اتجاه الدراسات المستقبلية بحثًا عن الفاعلية، حيث كان الفصل الدراسي هو وحدة الدراسة والتحليل؛ فمن المعلوم أن بيئة الطالب المنزلية ترتبط عادة بمستوى تحصيل الطلاب، وهذه المدارس تقدم خدمات تعليمية للمناطق المجاورة لها، التي تختلف في مستويات البيئة المنزلية، حيث إن اختلاف المستويات المنزلية يمكن أن ينعكس على مستويات التحصيل المدرسي.

ومن عوامل تحقيق الفاعلية المدرسية: إعطاء أولوية لتحسين تعلم الطلاب، وقيادة مدرسية قوية تشجع وتعزز الإنجازات المدرسية، والتعاون القوي بين المعلمين مع التركيز على التنمية المهنية، وعلاقات قوية بين أسرة المدرسة والآباء والمؤسسات المجتمعية والإدارية، واستخدام البيانات والمعلومات الموضوعية عن أداء الطلاب في المتابعة، وتحسين التعلم بصفة مستمرة.

لقد باتت الحاجة ماسة وضرورية لإعادة الثقة في المدرسة والمؤسسة التعليمية انضباطًا وأداء وفاعلية من خلال تجسيد الفجوة والجفوة بين البيت والمدرسة ومن خلال التعاون المشترك بين كليات التربية ووزارة التربية والتعليم، ومن خلال إيلاء كتيبة المعلمين حرية التفكير والتعبير والاستناد إلى آرائهم وأفكارهم بصفة مستمرة عبر الاستبيانات والمنتديات والمؤتمرات والتقدير المادي والمعنوي، وتفعيل إمكانات المدارس في الريف والقرى والبيئات المحرومة ثقافيًا عن طريق متابعة رجال الأعمال وقيادات المحليات، وأعضاء المجالس التشريعية، وكتيبة الإعلام من أجل هندسة وتصنيع إنسان المستقبل.

6 - التدريب لتحسين كفايات المعلمين:

التدريب هو إكساب الأفراد المعارف والمهارات والاتجاهات والقيم اللازمة لإنجاز أعمال محددة بأكثر الطرق فاعلية وكفاءة. وترجع الإشكاليات الأساسية في التعليم والتدريب إلى تلك الفلسفة، التي تحكم التوجهات التنموية التي تختزل التنمية في النمو الاقتصادي ، وبالتالي تختزل الإنسان وتجعله مجرد مواطن اقتصادي يحركه العمل من أجل الربح .

وهذا يفرض إشكالية البحث عن تنظيم اجتماعي جديد، ويحصر التدريب في مهارات بعينها، بالإضافة إلى أن العلوم منفصلة، حيث إن العلم الطبيعي منفصل عن العلوم الإنسانية، بالإضافة إلى الفصل بين ما هو نظري وما هو عملي من معلومات ومهارات، وبالتالي فهناك فصل لمواقع العمل عن مؤسسات الدراسة والتدريب ، وفيما وراء هذا نجد الفصل بين عالم القيم وعالم الواقع والعالم المادي، وأضحى الاغتراب سمة مميزة لهما، والتعاون الوحيد القائم بينهما هو التسابق إلى تلك الثروات.

ولكن بفضل ثورة المعلومات ، يصبح التعليم للجميع والتدريب للجميع عمليتين متصلتين مدى الحياة، ولا يفصل محتوى التعليم والتدريب بين المعلومات والقيم والمهارات على اعتبار أن الإنسان وحدة متكاملة دينامية، ويتوجه التعليم والتدريب نحو تغيير الشخصية الإنسانية من عمليات عقلية واتجاهات ومهارات ومعلومات وقيم.

إن المعلم يواجه كثيراً من المشكلات : مشكلات مع أولياء الأمور، ومشكلات مع مدير المدرسة ومع الموجه التربوي، ومع زملائه المعلمين، ومع الطلاب داخل الفصل، ومشكلات مع المنهج وطرائق التدريس والوسائط التعليمية، وممارسة الأنشطة وأساليب التقويم والامتحانات، و مشكلات أخرى تتعلق بمدى التشجيع والدعم والتحفيز الذي يتلقاه المعلم .. كما أن المدرسة تعاني من قصور بين في كفايات المعلمين الذين يعدون داخل كليات التربية في إطار برامج لا تتفق مع متطلبات ومسيرة تطوير التعليم المصري المتنامية أبدًا . (حسن شحاتة: 2003).

إن المعلم يفتقر إلى إعداد علمي، قائم على إكسابه مهارات البحث العلمي، والتعليم الذاتي والقراءة خارج المقرر، وهو في حاجة إلى إعداد تتكامل فيه الجوانب النظرية لعلوم العصر مع تطبيقاتها في الحياة، وهو في حاجة إلى إعداد مهني جديد يتفق مع المنظور العالمي الحديث حيث يستغرق نموه المهني مهنة التعليم في جوانبها المختلفة: أهدافها ونظرياتها وفلسفتها، ومعارفها ومهاراتها وسلوكياتها في إطار ثقافة عصر المعلومات والتقدم التقني المتسارع والتعامل مع مصادر المعرفة الحديثة، وليس فقط مع مطلوبات الثقافة الورقية ثقافة الورقة والقلم. كما أنه يحتاج بل يفتقر إلى جرعة أكاديمية تخصصية ليقيم بالأنشطة الأكاديمية، التي تخصص فيها بعمق ودقة ووعي ينقله إلى مستوى الطلاب المتخرجين في كليات أكاديمية، وهم الذين درسوا مواد أكاديمية تخصصية زهاء سنوات أربع.

إن التدريب ضرورة وحق للمعلم على امتداد عمره المهني؛ لأنه يتعامل مع البشر وعليه أن يفهم نفسه ويفهم طلابه العالم من حوله، والتدريب عملية إنسانية في جوهرها تساعد في تحسين أدائه ومسايرة روح العصر وأساليب التفاعل المناسبة، وإكسابه القدرة على قيادة التغيير ليس على المستوى المدرسي بل على المستوى البيئي والمجتمعي.

إن السعي نحو تحقيق تدريب جيد يتطلب وجود خطة للعمل تحدد الأهداف والأنشطة الإنتاجية المطلوبة، وتوفير الإمكانات والتجهيزات الفنية والإدارية للأداء السليم، وتحليل أدوار المعلمين لمعرفة مواطن التدني، وكفاءاتهم من مستحدثات العصر، والمفاهيم الجديدة التي دخلت المدارس المصرية، وتوفير البرامج التدريبية الحديثة وعقد ورش العمل والتقنيات الحديثة للتدريب على أساليب التعليم والتعلم الجديدة، وتوفير

المطبوعات والحقائب التعليمية اللازمة للمتدربين، وتعرف آرائهم في جدوى البرنامج المقدم لهم من خلال استبانات أعدت لهذا الهدف، وتوفير نظام مستمر لتقويم الأداء أثناء فترة التدريب، وتوفير نظام للحوافز المادية والمعنوية.

إن الدراسات والبحوث الميدانية التي قامت على الاحتياجات الميدانية للمتدربين تشير إلى أن هناك أربعة محاور رئيسة، يجب أن يتجه إليها التدريب، هي: التدريب البنائي والتأهيلي والتطويري والتنشيطي، وكلها أنماط تدريبية يجب أن تلتفت إليها المؤسسات المعنية بتدريب المعلمين، وأن توضع على شكل خطة منظمة لتنمية الموارد البشرية، شريطة أن يتم تنويع أساليب ووسائل التدريب وفقًا لمقتضيات البرنامج التدريبي، وتأهيل الكوادر المدربة القادرة على قيادة الدورات التدريبية وتنفيذ برامجها بالأساليب والتقنيات الحديثة، كذلك تدريب المعلمين على استخدام التكنولوجيا المتقدمة في المواقف التعليمية، وإعداد دراسة تقويمية لتعرف أثر الدورات التدريبية في الميدان التعليمي.

وتتضمن الاحتياجات التدريبية جانبين أساسيين، هما: تغطية فجوات الإعداد التي أدت إلى قصور في الأداء الحالي للعاملين نتيجة قصور في المعارف والمهارات والاتجاهات لديهم، ثم متطلبات تحقيق خطة القوى العاملة أو الموازنة بين العرض والطلب. وتحدد الاحتياجات التدريبية الناشئة عن التغير في طرق وأساليب العمل، والتغير في معدلات الأداء، وإعادة توزيع العمالة، والترقيات والتنقلات، وتجنب النقص في المهارات الأساسية .

والتدريب الجيد والتعليم الجيد متساويان من حيث الجودة، عندما يؤديان إلى نمو مفاهيم المتدرب وتحليلاته، وفي الوقت ذاته يرتبط التعليم الجيد غالبًا بالنواحي التطبيقية التي تحتاج فيها المعرفة النظرية إلى مهارة عملية، كما يقلل التعليم فترة التدريب المطلوبة ، وعلى جامعاتنا المترعة بالخبرات والعلماء، والعائدين من دول أجنبية بخبيرات جديدة القيام بمسئولية تجاه تفعيل تدريب المتخرجين باستغلال إمكاناتها التقنية وفي مقدمتها عناصر الجامعة البشرية لتحديث وسائل التدريب والبحث التجريبي، وتوفير آلية وطنية فاعلة للإمداد التقني المطلوب لتعزيز برامج البحث والتطوير.

* * *

الفصل الرابع

تعليم القواعد النحوية والصرفية

أولاً : القواعد؛ مفهومها وأهميتها.

ثانيًا : طبيعة القواعد في التعليم العام .

ثالثًا: معايير تعليم القواعد ومؤشراتها.

رابعًا: الاتجاهات الحديثة في تدريس القواعد النحوية والصرفية.

خامسًا : تقويم تدريس القواعد النحوية والصرفية.

يهدف هذا الفصل إلى دراسة القواعد النحوية والـصرفية مـن حيـث مفهومهـا، وعلاقتهـا ببقيـة فروع اللغة، وأهميتها، وطبيعتها، وأهداف تعليمهـا، ومحتواهـا في مراحـل التعلـيم العـام للتوصـل إلى أهم الاتجاهات الحديثة في تعليمها. كما يتناول الفصل عرضاً تقـويم تـدريس القواعـد ويمكـن عـرض ذلك كما يلي:-

أولاً - القواعد ؛ مفهومها وأهميتها.

علم القواعد Grammar يتكون من علمين هما : علم الصرف Morphology وعلم النحـو Syntax. أي أن علم القواعد من علوم اللغة التي تتعلق بالمبادئ الأساسية لصياغة المفـردات، واشـتقاقها، وبنـاء الجمل، ونظمها في موضوعات وفقرات. ولكي يتم تحديد مفهوم علم القواعد لابد مـن تحديـد مفهـوم كل من علمي النحو، والصرف حيث تعددت تعريفات علم النحو، لعل من أهمها ما يلي:

- "النحو هو العلم الذي يبحث كلام العرب في تصرفه من إعراب وغيره كالتثنية، والجمـع ، والتحقـير، والتكسير، والإضافة، والنسب، والتراكيب، وغير ذلك. (ابن جني ، 393).
- "النحو هو صناعة علمية ينظر بها أصحابها في ألفاظ كـلام العـرب مـن جهـة مـما يتـألف بحـسب استعمالهم لتعريف النسبة بين صياغة النظم وصورة المعنى فيتوصل بإحداهما إلى الأخرى" (جـلال الدين السيوطي، 911هـ).
- " النحو هو العلم الذي يشمل المورفولوجيا والنظم أي الصرف، وعلـم التراكيـب الـذي يعنـى ببنـاء الجملـة، ويبحـث حـروف المعـاني، وأجـزاء الكـلام بعـضها بـبعض، وفي أشـكال الجمـل (الابتدائيـة، والشرطية، والاستفهامية، والموجبة، والمنفية، والتعجبية) كما يبحـث التوافـق أو عـدم التوافـق مـن حيث العدد (الإفراد، والتثنية، والجمع) والنوع (التذكير، والتأنيث) كما يبحث في الإعراب وقوانينه.

- " علم النحو هو علم يعرف به أحوال أواخر الكلم إعرابًا وبناءً ".
- " النحو هو طريقة لوصف اللغة يدرس كيفية تكوين الجمل من الكلمات المختلفة، ويحدد الوظائف المختلفة في الجمل والتغيرات المصاحبة لها ".
- " النحو هو العلم الذي يهتم بأواخر الكلمات إعرابًا وبناءً، ويعرف به النمط النحوي للجملة أي ترتيبها ترتيبا خاصًا لتؤدي كل كلمة فيها وظيفة معينة".

ومن خلال هذه التعريفات يمكن التوصل إلى أن علم النحو هو العلم الذي يبحث كلام العرب في تصرفه من إعراب وبناء، ويعنى بتركيب الجملة وأجزاء الكلام وأشكال الجمل، ويعرف به النمط النحوي للجملة، ويحدد الوظائف المختلفة لكل كلمة داخلها، ويتم ذلك من خلال الاستعمال اللغوي، والربط بين النظم والمعنى. وأما علم الصرف فقد تعددت تعريفاته أيضا، ولعل من أهمها ما يلي :

- " التصريف هو علم بأصول تعرف به أحوال بنية الكلم التي ليست إعرابا" .
- " الصرف هو تغيير في بنية الكلمة إما لسبب معنوي كتغيير المفرد إلى التثنية، أو الجمع بأنواعه ، وكتغيير المصدر إلى فعل، والوصف المشتق منه مثل اسم الفاعل ، واسم المفعول ، وكتغيير الاسم بتصغيره أو النسب إليه. أو يكون التغيير لسبب لفظي فيكون بزيادة حرف أو أكثر عليها، أو بحذف حرف، أو أكثر منها، أو بإبدال حرف من حرف آخر، أو بقلب حرف علة إلى حرف علة مختلف، أو بنقل حرف أصلي من مكانه إلى مكان آخر، أو بإدغام حرف في حرف آخر".
- " علم الصرف هو صرف الكلمة الواحدة على وجوه شتى، أو هو تحويل الكلمة إلى أبنية مختلفة لضروب من المعاني كالفعلية، والوصفية، والتصغير، والتكسير".

ومن خلال التعريفات السابقة لعلم الصرف يمكن التوصل إلى أن علم الصرف هو العلم الذي يعرف به أحوال بنية الكلمة، وصرفها على وجوه شتى لمعان مختلفة، وقد يكون هذا التغيير في هذه البنية إما لسبب معنوي وإما لسبب لفظي.

وفي ضوء ما سبق يمكن التوصل إلى تعريف القواعد بأنها العلم الذي يجمع بين دراسة النحو ودراسة الصرف، ويعنى بدراسة العلاقة بين الكلمات في الجمل، وأحوال الإعراب، ويبحث في التراكيب، وما يرتبط بها من خواص، وضبط أواخر الكلم، وكذلك التغيرات التي تطرأ على بنية الكلمة من اشتقاق، وجمود، وإعلال، وإبدال، ونسب، وتصغير، وإفراد، وتثنية، وجمع. إذن تهتم القواعد بوصف جمل اللغة العربية وصفًا شاملاً.

إن اللغة العربية وحدة متصلة متكاملة، ولذا ينبغي أن تترابط فروعها بعضها مع بعض ، وإن دراسة الفروع اللغوية لا يعني إغفال الارتباط بينها، وإن التكامل في تدريس اللغة يركز على إزالة الحواجز بين فنون اللغة وفروعها. واللغة بحسب بنيتها تتكون من الأصوات، والمورفيمات Morphemes (السوابق، واللواحق، والحواش، والمفردات المجردة)، والكلمات، والدلالات، وهناك عدة علوم تتناول هذه الجوانب، وهي – بالترتيب - علم الأصوات، وعلم الصرف، وعلم النحو، وعلم الدلالة، علاوة على علم النفس اللغوي. أي أن علم القواعد من علوم اللغة التي تتعلق بالمبادئ الأساسية لصياغة المفردات واشتقاقها وبناء الجمل ونظمها في موضوعات وفقرات. وتساعد هذه المبادئ على النطق الصحيح، والدقة في أداء المعنى، والأداء الجيد في الكتابة.

إن القواعد النحوية والصرفية أصل العلوم اللغوية ودعامتها، ولذلك حظيت باهتمام الكثير من الدارسين لما لها من دور في وقاية اللغة المنطوقة أو المكتوبة من الخطأ، ولما لها من أهمية وتأثير في بقية فروع اللغة العربية ولكن ما حدث من تقسيم منهج اللغة العربية في المدارس إلى فروع لا يتمشى مع طبيعة اللغة العربية لأن اللغة كل لا يتجزأ، والصلة بين فروعها صلة طبيعية، فالفروع تترابط كلها، كما أن تقسيم اللغة إلى فروع منفصلة عن بعضها يؤدي إلى تفتيت اللغة لأن اللغة متكاملة. ولذلك ينبغي ربط القواعد بالفنون اللغوية الأخرى (الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة) أو بالأنشطة اللغوية المختلفة من كتابة، وقراءة، وأدب، وتعبير، أي أن درس القواعد يرتبط وظيفيا بالسياق اللغوي، ولذلك تدرس القواعد حين يحتاج إليها أثناء القراءة أو الكتابة.

إن أهمية دراسة القواعد تبرز من خلال الدور الذي تقوم به في مجال ضبط الأداء اللغوي (نطقاً ، وكتابة، وقراءة). وهي تعين على استخدام اللغة استخداما صحيحا سواء في الحديث ، أو في القراءة ، أو في الكتابة، وهي تؤدي إلى سلامة التعبير الشفهي والكتابي، وتنمي الثروة اللغوية لدى الطلاب ، كما أنها تربي لدى الطلاب مجموعة من الاتجاهات، والقيم المرغوبة، ومجموعة من مهارات التفكير مثل الدقة، والحصر، وقوة الملاحظة، والموازنة، ودقة التفكير، والقياس المنطقي .

إن أهمية دراسة علم القواعد تكمن في أمور شتى لعل من أهمها :

- تصحيح الأساليب، وخلوها من الخطأ النحوي الذي يذهب بجمالها، فيستطيع التلميذ بتعلمها أن يفهم وجه الخطأ فيما يكتب فيتجنبه، وفي ذلك اقتصاد في الوقت والمجهود.
- تحمل التلاميذ على التفكير، وإدراك الفروق الدقيقة بين التراكيب والعبارات والجمل.
- تنمية المادة اللغوية للتلاميذ بفضل ما يدرسونه، ويبحثونه من عبارات، لأمثلة تدور حول بيئتهم، وتعبر عن ميولهم.
- تنظم معلومات التلاميذ اللغوية تنظيماً يسهل عليهم الانتفاع بها، ويمكنهم من نقد الأساليب والعبارات نقداً يبين لهم وجه الغموض، وأسباب الركاكة في هذه الأساليب .
- تعود التلاميذ دقة الملاحظة والموازنة والحكم، وتكون في نفوسهم الذوق الأدبي، لأنها تحلل الألفاظ والعبارات والأساليب، والتمييز بين صوابها وخطئها، ومراعاة العلاقات بين التراكيب ومعانيها، والبحث فيما طرأ عليها من تغيير.
- تدرب التلاميذ على استعمال الألفاظ والتراكيب استعمالاً صحيحاً بإدراك الخصائص الفنية السهلة للجملة العربية.
- تزود التلاميذ بطائفة من التراكيب اللغوية، وتساعدهم على تمييز الخطأ من الصواب.

ثانياً - طبيعة القواعد في التعليم العام .

يمكن النظر إلى طبيعة علم القواعد من منظورين كما يلي :

(أ) طبيعة القواعد بوصفها علما أكاديميًا .

معرفة طبيعة القواعد لها أهمية في تخطيط مناهج تعليمهـا في التعلـيم العـام، بـدءا مـن اشـتقاق أهداف تدريسها، تلـك الأهـداف التـي لا سـبيل إلى اكتمالهـا دون أن تعـبر عـن طبيعـة القواعـد نفـسها، فالقواعد النحوية والصرفية مجردة تتناول مقـولات عقليـة تكمـن وراء الاسـتعمال اللغـوي، وتبتعـد عـن الأمور المحسوسة، مما أسبغ عليها بعض الجفاف الذي يحـتم عـلى مـن يتعلمهـا أن يكـون مـزوداً بقـدرة خاصة من الإدراك وسلوكٍ من الاستقراء، والقدرة على الاستنباط والتعمـيم والتعليـل ، حتـى يـتمكن مـن إدراك سائر العلاقات والارتباطات الذهنية الكائنة بين كلمات التراكيب اللغوية المستعملة. وتعـد القواعـد النحوية والصرفية من القدرات اللغوية الكامنة في عقل المتكلم، والكاتب بحيث تحكم شتى ألـوان أدائـه اللغوي حتى يكون الأداء صحيحا في ضوء معايير تلك القدرة .

إن النحاة قد سعوا للكشف عن أنظمة اللغة بغيـة وصـفها، وتحديـد معالمهـا تيـسيرًا لتعليمهـا، ولهذا استندت أعمالهم إلى ما بـدأه اللغويـون مـن جمـع اللغـة في روايـات مـسموعة منقولـة بتـواتر ونصوص مكتوبة، واعتمد النحاة على ملاحظتهم كلام العرب الفصيح، المنقول إليهم عن طريـق تحمـل الرواة النصوص وأدائها أداءً صـحيحًا ثـم اتجهـوا مـن الملاحظـة إلى التـصنيف، والتجريـد، والاسـتدلال. فاعتمد المنهج العقلي للنحاة في تأسيس النحو على عمليات عقلية محددة هي : الملاحظة، والتـصنيف، والتجريد، ثم الاستدلال. وكل عملية من هذه العمليات تدور على مستويات محـددة للنظـام النحـوي هي : مستوى الصوت، ومستوى الصرف، ثم مستوى التركيب . وعلى الرغم من أن النحو نـشأ لحمايتـه من لحن اللاحنين، فكان الأصل عندهم في وضع القاعدة هو الشعر والنـثر لا القـرآن الكـريم وقراءاتـه، ولم يقصروا تقعيدهم للقواعد على مصدر واحد وهو لغتهـا النموذجيـة بـل أقحمـوا معهـا اللــهجات العربية القديمة بصفاتها وخصائصها المتباينة، فحاولوا تقعيد القواعد من عدة مصادر.

إن النحاة قد اعتبروا اللغة كلها على اختلاف لهجاتها وحدة واحدة فلـم يفرقـوا بـين اللــهجات من حيث وضع القواعد ثم خلطوا بين مستويات الكلام كلها، ولم يقتصروا عـلى ذلـك بـل قاسـوا مـا لم يسمعوه على ما سمعوه، وابتكروا في اللغة أصولاً وقواعد رغبة منهم في اطراد الإعـراب وانطباقـه عـلى كل أسلوب وألفوا الأمثلة الصناعية والافتراضية ليطبقوا عليها قواعدهم.

(ب) طبيعة القواعد بوصفها مادة دراسية .

منهج اللغة بعامة يخضع لما يخضع له المنهج المدرسي كله من البناء على أسس سيكولوجية ، واجتماعية ، وتربوية، وفلسفية لأن اللغة التي نعلمها إنما تعلم لتلميذ تختلف مستويات نموه من الطفولة إلى المراهقة والبلوغ، ومنهما إلى الشباب والرجولة، ومن ثم كانت سيكولوجية هذا المتعلم في أية مرحلة من أهم الأسس التي يقوم عليها منهج تلك اللغة .

ومنهج القواعد منظومة في منهج اللغة، ولابـد أن يتمـشى مـع سـيكولوجية المـتعلم مـن حيـث المستوى، ومن حيث الحاجات والميول، ومن حيث القدرة على الاستنتاج والتعميم والتطبيـق ، ولـذلك يجب أن يوضع المنهج للمرحلة الابتدائية في ضوء هـذه المفـاهيم، ومـن ثـم يكـون مـنهج القواعـد في المرحلة الابتدائية، وفي الصفوف المتأخرة منها قاصراً على مـا يمكـن أن يفهمـه التلميـذ دون حاجـة إلى قاعدة أو قانون .

أما في المرحلة الإعدادية فالقدرة على التجريد والتعميم والتطبيق بدأت تقـوى عنـد التلميـذ، ولكـن دون عمق موغل في هذه التجريدات، أو التعميمات، ومن ثم كانت هناك حاجة ملحـة للانتقـاء والاختيـار مما يقع فيه التلاميذ من أخطاء أو فيما يحلل من أساليب بحيث يكون ما يعرض على التلاميذ متمشياً مـع قدراتهم المحددة في هذه النواحي. أما في نهاية المرحلـة الإعداديـة والمرحلـة الثانويـة كلهـا فالقـدرة عـلى التجريد والتعميم والتطبيق تكون قد اكتملت، ومن ثم يمكن مناقشة كل ما يقع فيه التلاميذ من أخطاء أو ما يحلل لهم من أساليب قرائية أو كتابية.

إن قواعد اللغة التي تقدم في برامج تعليمهـا تختلـف في أهـدافها عـن علـم النحـو الـذي يهـتم بخصوصيات اللغة وأصولها مع إطلاق المصطلح العلمـي عـلى كـل ظـاهرة نحويـة أكـثر مـن اهتمامـه باستعمال المصطلح وتطبيقه، وعادة مـا يهـدف علـماء النحـو إلى تقـديم نظـام مـن الأسـباب والعلـل للمعلومات اللغوية في صورة مثلى، أو تقديم الكفاية التي يمكن في ضوئها إبراز الاستخدام الفعلي للغة في مواقف اجتماعية حقيقية، فالنحو - كعلم - يقوم على أساس تحليل الصورة النظرية للغة ويتـضمن هذا التحليل مستويات وصفية مناسبة تتسم بالوضوح والضبط، ولكن يهتم واضعو القواعد التعليميـة بتقديم إطار تربوي من التعريفات والمقارنات والتدريبات، وصياغة بعض القواعد التـي تعـين المـتعلم على تحصيل معلومات عن اللغة واستخدامها بطلاقة . بحيث تكون أكثر عونا في نجاح الدارس وفاعلية تعلم قواعد اللغة.

إن القواعد تهدف إلى تقديم التعريفات، والرسوم التخطيطية، والتمارين والقواعـد الكلاميـة التي تساعد المتعلم على اكتساب المعرفة باللغة وطرق استعمالها، ولكي تؤدي القواعد التربويـة غايتهـا لابد أن تميز بين تعليم مسائل اللغة، وبين تعلـيم كيفيـة اسـتعمال اللغـة، ولابـد أن تهـدف إلى تعلـيم كيفية استعمال اللغة، وتطوير معرفة المتكلم بقواعد اللغة من خلال مده بتجربة لغويـة موجهـة مـن خلال الممارسة العلمية. (ميشال زكريا، 1982) كما أن وضع مثل هذه القواعد يلـتقط في ضـوء عمليـة اختيار مثالية، ذلك أن اللغوي التطبيقي يجب أن يختار، ويلتقط من صياغات النحو - في ضـوء خبرتـه كتربوي وكمعلم ما يناسب أهداف تعلم اللغة، وعليه - أيضا - أن يرى أن الطرائق المناسبة تربويا التي يمكن في ضوئها تنظيم ما يختار وينتقي بشكل يقع من نفس وعقل المتعلم موقـع القبـول والتفاعـل ، دون الحاجة إلى شروح طويلة معقدة أي أن العلاقة هنا هي علاقة تبسيط وصياغة سهلة لعلم النحو.

والخلاصة هي أن إعطاء انتباه منظم للشكل النحوي للغة ليس شرطا ضروريا وكافيـا للنجاح في تدريس اللغة، ويمكن إثبات عدم الضرورة بنجاح الناطق بهـا في تحـدثها بـدون قواعـد ، أمـا عـدم الكفايـة فـيمكن إثباتـه عـن طريـق عـدم نجـاح كثـير مـن الطـلاب في

تعلم اللغة، بالرغم من تعلم القواعد، ومن ثم طبقا لوجهة نظر "نيومارك " فإن تـدريس القواعـد مـن خلال سياقات لها معنى واستعمال بالنسبة للمتعلم أمر كاف بل ضروري.

ثالثًا - معايير تعليم القواعد ومؤشراتها.

المرحلة الأولى

من الصف الأول إلى نهاية الصف الثالث (1- 3)

المعيار الأول: تعرف الجملة العربية

يتعرف المتعلم الجملة العربية

علامة مرجعية	المؤشرات
يحاكي التراكيب البسيطة	▪ يحاكي المتعلم الجملة الاسمية. ▪ يطابق بين ركني الجملة الاسمية. ▪ يحاكي الفعل الماضي والمضارع والأمر في جمل مفيدة. ▪ يستخدم بعض الظروف في جمل كما في المثال. ▪ يستخدم بعض حروف الجر المناسبة كما في المثال.

المعيار الثاني: تعرف التراكيب الجزئية

يتعرف المتعلم التراكيب الجزئية

علامة مرجعية	المؤشرات
يستخدم ظواهر نحوية بسيطة	▪ يستخدم المتعلم العددين (1ـ 2) في تراكيب لغوية منفردين. ▪ يستخدم بعض حروف العطف. ▪ يستخدم المفرد والمثنى والجمع.

المعيار الثالث: تعرف الأساليب اللغوية

يتعرف المتعلم الأساليب اللغوية

علامة مرجعية	المؤشرات
يحاكي بعض الأساليب اللغوية	▪ يستخدم المتعلم بعض أدوات الاستفهام كما في المثال. ▪ يستخدم بعض أدوات النفي كما في المثال. ▪ يستخدم بعض أدوات الشرط الجازمة في المثال. ▪ يستخدم بعض أدوات الشرط غير الجازمة كما في المثال.

المعيار الرابع: تعرف تغيرات بنية الكلمة

يتعرف المتعلم تغيرات بنية الكلمة

علامة مرجعية	المؤشرات
يحاكي بنية بعض الكلمات	▪ يصوغ المتعلم ـ كما في المثال ـ المضارع والأمر والمثنى والجمع ويستخدمها في جمل مفيدة. ▪ يتعرف المفرد والجمع بنوعيه. ▪ يستخدم أسماء الإشارة والأسماء الموصولة كما في المثال. ▪ يستخدم الضمائر المتصلة بالأسماء والمنفصلة كما في المثال. ▪ يسند الأفعال الصحيحة إلى ضمائر الرفع المتصلة كما في المثال .

المرحلة الثانية

من الصف الرابع إلى نهاية الصف السادس (4-6)

المجال الخامس: التراكيب اللغوية والقواعـد

المعيار الأول: تعرف الجملة العربية

يتعرف المتعلم الجملة العربية

العلامات المرجعية	المؤشرات
يحاكي التراكيب البسيطة	▪ يتعرف المتعلم مكونات الجملة الاسمية والفعلية. ▪ يميز بين الجملتين الاسمية والفعلية. ▪ يتعرف وظائف بعض الأفعال والحروف. ▪ يتعرف الأفعال الماضي والمضارع والأمر ويستخدمها في جمل مفيدة . ▪ يتعرف أنواع الخبر.

المعيار الثاني: تعرف التراكيب الجزئية

يتعرف المتعلم التراكيب الجزئية

العلامات المرجعية	المؤشرات
يطبق بعض الظواهر النحوية البسيطة	▪ يربط المتعلم بين الجمل بأدوات الربط المناسبة. ▪ يستخدم ألفاظ العقود. ▪ يحدد المضاف إليه ويعربه إعراباً صحيحاً. ▪ يتعرف بعض التوابع (النعت ـ العطف) ويستخدمها في جمل.

المعيار الثالث: تعرف الأساليب اللغوية

يتعرف المتعلم الأساليب اللغوية

العلامات المرجعية	المؤشرات
يتعرف بعض الأساليب اللغوية	▪ يتعرف المتعلم بعض أدوات الاستفهام. ▪ يتعرف بعض أدوات النفي. ▪ يتعرف بعض أدوات الشرط الجازمة. ▪ يتعرف بعض الأساليب النحوية (النداء ـ الاستفهام).

المعيار الرابع: تعرف تغيرات بنية الكلمة

يتعرف المتعلم تغيرات بنية الكلمة

العلامات المرجعية	المؤشرات
يتعرف بنية بعض الكلمات	▪ يصوغ المتعلم المضارع والأمر ويستخدمهما في جمل. ▪ يصوغ المثنى والجمع بأنواعه المختلفة ويستخدمها. ▪ يستخدم الضمائر المتصلة في جمل. ▪ يتعرف أنواع الجموع (المذكر السالم، المؤنث السالم، التكسير) . ▪ يميز الضمائر المنفصلة والمتصلة ويستخدمها في جمل مفيدة. ▪ يراعي تذكير الفعل وتأنيثه.

المرحلة الثالثة

من الصف السابع إلى نهاية الصف التاسع (7- 9)

المعيار الأول: تعرف الجملة العربية

يتعرف المتعلم الجملة العربية

العلامات المرجعية	المؤشرات
يحلل التراكيب البسيطة	▪ يتعرف المتعلم إعراب المضارع رفعاً ونصباً وجزماً. ▪ يتعرف المفعول المطلق والمفعول لأجله ويستخدمهما في جمل. ▪ يبني الجملة للمجهول. ▪ يتعرف (ظن وأخواتها) ويستخدمها.

المعيار الثاني: تعرف التراكيب الجزئية

يتعرف المتعلم التراكيب الجزئية

العلامات المرجعية	المؤشرات
يتوسع في استخدام بعض الظواهر النحوية	▪ يستخدم المتعلم الأعداد المفردة والمركبة والمعطوفة. ▪ يتعرف التمييز ويضبطه ضبطاً صحيحاً. ▪ يستخدم بعض التوابع (النعت ـ البدل ـ التوكيد) ويستخدمها في جمل.

المعيار الثالث: تعرف الأساليب اللغوية

يتعرف المتعلم الأساليب اللغوية

العلامات المرجعية	المؤشرات
يستخدم بعض الأساليب اللغوية	▪ يصوغ المتعلم أسئلة مستعملا أدوات الاستفهام المناسبة. ▪ يتعرف حروف الجواب عن السؤال (نعم وأجل وبلى ولا). ▪ يتعرف الاستثناء بإلا وغير وسوى وإعراب ما بعد إلا. ▪ يتعرف بعض الأساليب النحوية: استفهام ـ نداء ـ إغراء وتحذير ـ مدح وذم ـ شرط ـ تعجب ـ توكيد.

المعيار الرابع: تعرف تغيرات بنية الكلمة

يتعرف المتعلم تغيرات بنية الكلمة

العلامات المرجعية	المؤشرات
يتوسع في استخدام بنية بعض الكلمات	▪ يحدد المتعلم أصول الكلمة وحروف الزيادة فيها. ▪ يتعرف الميزان الصرفي ويزن الكلمة صرفيا. ▪ يتعرف المبني والمعرب. ▪ يتعرف طريقة الكشف في المعاجم ويستخدمها. ▪ يطابق بين الفعل وفاعله في النوع. ▪ يتعرف صياغة المشتقات (اسم الفاعل واسم المفعول وصيغ المبالغة واسم التفضيل والصفة المشبهة). ▪ يتعرف الأسماء الخمسة والأفعال الخمسة ويستخدمها. ▪ يتعرف الملحق بالمثنى والجمع السالم بنوعيه ويستخدمها.

المرحلة الرابعة

من الصف العاشر حتى نهاية الصف الثاني عشر

المعيار الأول: تعرف الجملة العربية

يتعرف المتعلم الجملة العربية

العلامات المرجعية	المؤشرات
يُثري التراكيب اللغوية	▪ يتعرف المتعلم أفعال المقاربة والرجاء والشروع ويستخدمها . ▪ يميز الجمل التي لها محل من الإعراب. ▪ يتعرف الفروق الدلالية بين المواقع النحوية المتقاربة كالخبر والنعت والحال.

المعيار الثاني: تعرف التراكيب الجزئية

يتعرف المتعلم التراكيب الجزئية

العلامات المرجعية	المؤشرات
يتعمق في استخدام بعض الظواهر اللغوية	▪ يتعرف المتعلم أحكام الأعداد في جمل. ▪ يتعرف نوعي كم الاستفهامية والخبرية ويستخدمهما. ▪ يميز أنواع التوابع (النعت ـ البدل ـ العطف ـ التوكيد) في لغته. ▪ يتعرف تركيب المصدر المؤول ويستخدمه.

المعيار الثالث: تعرف الأساليب اللغوية

يتعرف المتعلم الأساليب اللغوية

العلامات المرجعية	المؤشرات
يوظف بعض الأساليب اللغوية	▪ يستخدم المتعلم أسلوبي القسم والاختصاص ويستخدمها. ▪ يتعرف أدوات الاستثناء (إلا ـ غير وسوى ـ عدا وخلا وحاشا) ويستعملها. ▪ يتعرف بعض نواصب المضارع (فاء السببية ـ لام الجحود). ▪ يعرف حالات اقتران جواب الشرط بالفاء ويستخدمها. ▪ يتعرف جواب الطلب ويستخدمه.

المعيار الرابع: تعرف تغيرات بنية الكلمة

يتعرف المتعلم تغيرات بنية الكلمة

العلامات المرجعية	المؤشرات
يثري معرفته ببنية بعض الكلمات	▪ يتعرف المتعلم النسب ويستخدمه. ▪ يتعرف التصغير ويستخدمه. ▪ يتعرف تثنية المقصور والمنقوص والممدود وجمعها ويستخدمها . ▪ يتعرف صياغة المصدرين الميمي والصناعي ويستخدمهما. ▪ يتعرف صوغ اسم التفضيل واستعمالاته. ▪ يتعرف صوغ اسم المرة واسم الهيئة. ▪ يتعرف الأسماء الممنوعة من الصرف وضبطها واستخدامها. ▪ يتعرف المصدر المؤول ويستخدمه.

وللإفادة من هذه المعايير القومية يتطلب الأمر توافر ما يلي :

- تدريب المعلمين وإحاطتهم علماً بهدف الفلسفة الجديدة والمعايير.
- توفير الإمكانات المختلفة مما يساعد على تحقيق الأنشطة المختلفة.
- توفير الكتب والمواد التعليمية المناسبة التي أعدت في ضوء المعايير.
- توجيه الامتحانات بحيث تساعد الطالب على أن يفكر ويراجع ويستنتج ، بدلاً من الاقتصار على الاستظهار والحفظ.
- الانتقال بالتعليم من الفصل الدراسي إلى المكتبة الشاملة، والكتب، والوسائل، والأشرطة ، والفيديو، والكمبيوتر، والإنترنت.

رابعًا - الاتجاهات الحديثة في تدريس القواعد النحوية والصرفية.

توجد عدة اتجاهات حديثة، ومبادئ أساسية تهتم بكل جوانب العملية التعليمية في مجال تدريس القواعد النحوية والصرفية تساعد في تيسير تعلمها، ومن ثم اكتسابها وممارستها، وتتمثل في كل من (المنهج، والتلميذ، والمعلم، وطريقة التدريس) وفيما يلي تفصيل ذلك:

(أ) فيما يتعلق بالمنهج:

- الاقتصار على الأبواب التي لها صلة بصحة الضبط وتأليف الجملة تأليفاً صحيحاً، وهذا يعني الاتجاه في تعليم القواعد إلى منهج النحو الوظيفي، أي يتم الاختيار من النحو ما له صلة وثيقة بالأساليب التي تواجه التلميذ في الحياة العامة أو التي يستخدمها.
- التدرج في عرض أبواب القواعد، فتدرس بعض الأبواب مجملة في أحد الصفوف، ثم تعاد دراستها في صف تالٍ مع شيء من التفصيل.
- جعل المنهج وحدات متكاملة تشمل كل وحدة عدة أبواب متجانسة أو متحدة الغاية، أي مراعاة التكامل، ويمكن تحقيق ذلك من خلال استخدام الأخطاء التي يقع فيها الطلاب في التعبير الكتابي أو الشفوي ، كفرصة لإثارة المشكلات النحوية التي تدور حولها موضوعات الدراسة في هذا المجال.

(ب) فيما يتعلق بالتلميذ:

- وضوح الهدف والغاية من تدريس القواعد في ذهن المتعلم، حتى يشعر بحاجتها وأهميتها . ولذلك ينبغي أن تتاح له فرص كثيرة للكلام والكتابة، وفيها يستخدم القاعدة ، وعندئـذ يـشعر بحاجـة إلى معرفتها، ويبذل جهده في تعلمها، ويحس بقيمتها في حياته وتعبيره .

- استغلال الدافعية لدى المتعلم، حيث تساعده هذه الدافعية عـلى تعلـم القواعـد وتفهمهـا ، ويمكـن للمعلم أن يجعل الدراسـة قائمـة عـلى حـل المـشكلات فالأخطـاء التـي يكـثر شـيوعها وتكرارهـا في كتاباتهم وقراءاتهم يمكن أن تكون محوراً لدراسة القواعـد، وأجريـت كثـير مـن الدراسـات العلميـة بهدف معرفة الأخطاء النحوية التي يقع فيها التلاميذ في كل المراحل التعليمية.

(جـ) فيما يتعلق بالمعلم:

- يبذل المعلم جهده للمزج بين فروع اللغة وفنونها، فيربط بين القراءة والنحو وإجادة الخط وسـلامة التعبير ، حتى يعود التلميذ على الـربط والتكامـل بـين فنـون اللغـة، كـما ينبغـي أن يمتـد ذلـك إلى مدرسي العلوم الأخرى.

- يستثير دوافع الطلاب وحاجاتهم للقواعد النحوية والصرفية، بأن يعايـشهم في موقـف مـن مواقـف التعبير أو القراءة، فإذا حدث خطأً في ضبط كلمة من الكلمات انتهز المعلم هذه الفرصة، وأرشدهم إلى الضبط الحقيقي وإلى القاعدة النحوية أو الصرفية، وبذلك ينشأ عنـدهم الميـل إلى دراسـة هـذه القاعدة.

(د) فيما يتعلق بطرق التدريس والوسائل التعليمية:

- تدرس القواعد في إطار الأساليب التي في محيط التعلم، وفي مستواه، وتلك التي ترتبط بواقع حياته.

- الاهتمام بالموقف التعليمي، والوسائل المعينة، وطريقة التدريس، والجو المدرسي والنشاط .

- الاهتمام بالممارسة، وكثرة التدريب على التمارين، ذلك لأن التمارين تعمل على تثبيت القاعدة وفائدة جدواها.
- مناسبة الطريقة التدريسية لعدد الطلاب، فلا يناسب استخدام طريقة المناقشة اجتماع مزدحم بالطلاب ، وكذلك مناسبتها للزمان والمكان والإمكانات المادية المتاحة.
- اشتمال الطريقة على مواقف كثيرة ومختلفة تسمح للمعلم باستعمال القواعد والمصطلحات التي اكتسبها واشتمال الطريقة على مشكلة تكتسب القواعد، والمفاهيم، والمصطلحات عن طريق حلها.

وتوجد عدة اتجاهات حديثة - ذكرها محمود رشدي خاطر (1981) وينبغي أن تتوافر في الخبرات الموجهة لتعليم القواعد وهي:

(أ) يجب أن تكون الخبرة متصلة بغرض من أغراض المتعلمين أو سد حاجة إليهم:

تؤدي الدوافع دورًا مهمًّا في درس القواعد، فالمتعلم لا ينشط أو يتحرك إلا إذا كانت له حاجة يريد أن يسدها، فيمر التلاميذ داخل المدرسة وخارجها بكثير من مواقف الحياة التي تتطلب منهم الفهم والإفهام، وتشعرهم بالحاجة إلى إتقان الاستعمالات اللغوية الصحيحة، ويقعون في كثير من الأخطاء في أثناء دروس التعبير والقراءة والأدب ،وهي تعبير عن حاجاتهم إلى تعلم الأساليب الصحيحة ، فإذا لم يشعر التلاميذ بحاجة مباشرة إلى تعليم القواعد، فواجب المعلم أن يخلق فيهم هذه الحاجة فيلفتهم مثلاً إلى خلو كلامهم وكتابتهم من أسلوب معين أو يقودهم إلى تأمل تركيب عرض في كتاب من الكتب التي يقرءونها أو ينبههم إلى عبارة أو جملة وردت على لسان أحدهم ثم يدعوهم إلى تحليل هذه العبارات والتراكيب وفهم القواعد التي تخضع لها للانتفاع بها في الكلام والكتابة.

فيستطيع المعلم أن يبدأ درس القواعد مثلاً بمناقشة حول نظافة المدرسة يخلص منها إلى ضرورة كتابة لافتات لحث التلاميذ على المحافظة على النظافة، ثم يستغل رغبتهم في كتابة اللافتات في تعلم أسلوب الطلب، أو يبدأ المعلم درسه بالإشارة إلى خلو كلامهم من أسلوب كأسلوب التعجب، ثم يستغل رغبتهم في معالجة هذا النقص في دراسة أسلوب التعجب باستعراض مواقف الحياة التي يستعرض فيها هذا الأسلوب.

ولكن دوافع التلاميذ تتعارض مع الترتيب الذي تقتضيه دراسة القواعد، فدراسة الجملـة مترتبـة على دراسة أقسام الكلمة، ودراسة التطـابق بـين جُـزأي الجملـة متوقفـة عـلى معرفـة المفـرد والمثنـى والجمع ودراسة المكملات مترتبة على دراسة ركني الجملة فإذا تم السير على أسـاس حاجـات التلاميـذ وأغراضهم يتم التضحية بتنظيم القواعد في عقل التلاميذ، وإذا تم السير على أسـاس الترتيـب الطبيعـي لموضوعات القواعد تمت التضحية بحاجات التلاميـذ وأغراضـهم ولكـن المعلـم يـستطيع أن يوفـق بـين الناصيتين ، وذلك بأن يدرس التلاميذ الموضوع الذي يتـصل باهتمامـاتهم ويتبينـون العلاقـة بينـه وبـين الموضـوع الأصـلي ثـم يـستأنفون دراسـة الموضـوع الأصـلي ويجمعـون القواعـد المتفرقـة التـي تتـصل بالموضوع الفرعي ويرتبونها الترتيب الصحيح.

(ب) يجب أن تكون الاستجابة المطلوبة من التلاميذ في أثناء الخبرة في نطاق استعداداتهم :

فيجب أن يكون التلاميذ مستعدين لأداء الاستجابة التي تتطلبهـا مـنهم الخـبرة الجديـدة سـواء أكانت إدراك حقيقة من الحقائق أم القيام بعمل من الأعمال، ويتوقف على هـذا الاسـتعداد نجـاحهم في بلوغ غرضهم وتغيير سلوكهم، فإذا استطاع المعلم مثلاً أن يستثير دوافع التلاميذ إلى دراسـة أسـلوب الطلب عن طريق قيامهم بكتابة لافتات للمحافظة عـلى نظافـة المدرسـة ، فلابـد أن يعـرف مـا مـدى استعدادهم لفهم صيغ الطلب واستعمالها ؟ فإذا عرفـوا صـيغ الطلـب، والمـصطلحات اللازمـة لفهمهـا يستعدون لتحليل هذه الصيغ واستخراج القواعـد المتـصلة بهـا وتطبيقهـا، وإذا كـانوا يعرفـون الـصيغ ولكـن تنقـصهم المـصطلحات وجـب أن يـستخدم مـا عنـدهم مـن المعلومـات والمـصطلحات في فهـم المصطلحات واستخراج القواعد الجديدة، وإذا كانوا لا يعرفون إلا صيغة واحدة وجب أن يبـدأ المعلـم بها ثم يتدرج منها إلى الصيغ الأخرى، مستغلاً ما لديهم من معلومات ومصطلحات في فهم المعلومـات والمصطلحات الجديدة.

(جـ) يجب أن تتيح الخبرة للمتعلمين فرصة ممارسة السلوك الذي يراد منهم تعلمه:

ففي المثال السابق ينبغي أن يقوم التلاميذ بعد استثارتهم لكتابة اللافتـات باسـتعراض مظاهر عدم المحافظة على النظافة في المدرسة، والتفكير في الكـلام الـذي يوجـه إلى التلاميـذ

لحثهم على العناية بالنظافة، وكتابة نماذج للافتات يستعملون فيها صيغ الطلب التي يعرفونها وعرض هذه النماذج على زملائهم ليفكروا في المعاني التي يجب أن تشتمل عليها اللافتات والصيغ التي تعرض بها، وهذا هو معنى ممارسة السلوك الذي يراد منهم تعلمه.

(د) يجب أن تشتمل الخبرة على نتائج تؤدي إلى تثبيت سلوك المتعلم أو تعديله:

فالمتعلم الذي اختار تفسيراً معينًا للموقف ووضعه موضع التجريب يتوقع نتائج معينة لتجربته فإذا كانت هذه النتائج موافقة لما توقعه ثبت التفسير، وإذا ما ثبت تفسيره في موقف من المواقف فإن المتعلم يميل إلى تكراره في المواقف المماثلة، وإذا لم تكن النتائج موافقة لما توقعه، فإنه يعدل تفسيره ويعيد التجريب حتى يحصل على النتائج. أما إذا أتوا ببعض الصيغ دون بعضها الآخر وكان في تحليلهم شيء من الخطأ وأرشدهم المعلم إليه وزودهم بالقواعد التي تعينهم على ذلك فإنهم يعدلون تفسيرهم ، فإذا ثبتت المعلومات التي تعلموها ومالوا إلى تكرارها في كل موقف استعمل صيغ الطلب، فدور المعلم هنا هو تثبيت التفسير إن كان صحيحاً أو تعديله إن كان خاطئاً أو ناقصاً.

(هـ) يجب أن تشتمل الخبرة على مشكلة تكتسب القواعد والمفاهيم والمصطلحات عن طريق القيام بحلها:

إن القواعد ليست مطلوبة لذاتها، بل لتقويم اللسان عند الكلام والقلم عند الكتابة فلابد أن يشعر المتعلم أن أمامه مشكلة تتحداه ويسعى لحلها وعن طريق سعيه لحلها يكتسب المصطلحات والقواعد اللازمة ويدرك الغرض من تعلم هذه المعلومات وطريقة استخدامها، فذلك من أهم العوامل التي تساعد على الاحتفاظ بها واستعمالها في مواقف الحياة التي تتطلب استخدامها .

(و) يجب أن يوجه المجهود إلى اكتساب القواعد والمصطلحات الأساسية اللازمة لحل المشكلة:

يحدث نسيان للمعلومات التي تعلمها التلاميذ بعد سنة من دراستها بنسبة 50% و 75% بعد سنتين، والمعلومات التي تنسى هي التي لا تستعمل كثيراً ولا تكون واضحة أو دقيقة؛ ولذا يجب الاقتصار على عدد قليل من المصطلحات والقواعد الأساسية التي يكثر استعمالها في الحياة ، أو التي لا يمكن الاستغناء عنها في دراسة موضوع من الموضوعات .

وتحتل المصطلحات مكانة مهمة في تعليم القواعد؛ إذ إنها تسهل عمليات التحليل والتعمـيم، كما أنها تساعد على ضبط التفكير؛ ولذا ينبغي أن يعنى بها المعلم عنايـة خاصـة فيجعـل هدفـه في تعليم المصطلحات التي يختارها الدقة في استعمال المصطلح، وتعليم المصطلح عبارة عن عملية نمـو يمر بها التلميذ وينتقل فيها من الفهم الغامض غـير المحـدد إلى الفهـم الواضـح الـدقيق المحـدد لمـا يصدق عليه المصطلح . ولتدريب التلاميذ على استعمال المصطلح بدقة يجب على المعلم أن :

- يبدأ بخبراتهم فيشتق منها مدلولات المصطلح.
- يلاحظ المواضع التي يستعملونها فيها؛ ليعرف التغيرات التي طرأت عليه.
- يتيح لهم الفرصة لاستعماله في مواقف مختلفة.
- يدربهم على التصنيف والتمييز في حالة المصطلحات السهلة ويرشدهم إلى الخصائص المهمة للأشياء التي ينطبق عليها في حالة المصطلحات الغريبة.

(ز) يجب أن تترك الخبرة في نفس المتعلم آثاراً عميقة عن المعلومات التي يتعلمها:

فالقاعدة التي يراد تعلمها يجب أن تعرض على المتعلم بطرق متعددة ، وفي مواقف متنوعـة بحيث يترك كل واحد من هذه الطرق أو المواقـف في نفـسه انطباعـاً عـن القاعـدة، وبتكـرار هـذه الانطباعات يصبح أكثر فهما للقاعدة وأقدر على استعمالها، كما يزداد احتمال تذكره لهـا فـيما بعـد، ففي درس الاستفهام كتب التلاميذ بعض الأسئلة ثم بعـد الوصـول إلى القاعـدة أعـادوا النظـر فـيما كتبوه، فهذا موقف ترتب عليه أثر معين عن الاستفهام وأدواته . وهناك وسائل أخـرى لزيـادة فهـم التلاميذ للقواعد منها شرح القاعدة شرحاً وافياً في أثناء المحاولات المختلفة التـي يقـوم بهـا التلاميـذ لحل المشكلة التي تواجههم، وكذلك تقرير القاعدة تقريـراً واضـحاً، وكـذلك تنظـيم المـادة بطريقـة مناسبة فتبدأ بعرض الكل ثم الانتقال للأجزاء.

(حـ) يجب مساعدة التلاميذ على تكوين إطار فكري ينظم القواعد والمصطلحات الجديدة :

يميل الإنسان إلى وضع المعلومات التي يتعلمها في نظام خاص ، لـه معنـى عنـده يـساعده عـلى الربط بينها وتذكرها فيما بعد ، فكل واحد يلجأ إلى طريقة معينة ينظم بها معلوماته ، ويـسمى ذلـك الإطار الفكري، وهو يؤدي وظيفة مهمة في التعلم، ويربط بين أجزاء المعلومات، ويساعد على تـذكرها، وكلما كان الإطار الفكري الذي يكونه المـتعلم قائمـاً عـلى المعـاني وإدراك العلاقـات بـين الأفكـار ، كـان احتمال ثباته أكثر وكان المتعلم أقدر على تذكر المعلومات الجزئية التي يشتمل عليها.

(ط) يجـب أن تـشتمل الخـبرة عـلى مواقـف كثـيرة ومختلفـة تـسمح للمـتعلم باسـتعمال القواعـد والمصطلحات التي اكتسبها:

لابد أن يقوم المـتعلم باسـتخدام هـذه المعلومـات في مناسـبات عديـدة، ولابـد أن تكـون هـذه المناسبات مختلفة، فاستخدام القواعد في مواقف مختلفة يساعد التلاميذ عـلى إعـادة تنظيمهـا بطـرق مختلفة لتناسب هذه المواقف فـيجعلهم أقـدر عـلى الانتفـاع بهـا، وهـذه الطريقـة ينبغـي أن تكـون مشابهة للمواقف التي تكثر في الحياة خارج المدرسة حتى ينقل ما تعلمـه التلميـذ داخـل المدرسـة إلى مواقف الحياة خارجها، فالحياة مليئة بمواقف الحديث، والمناقشة، والمقابلة، وكتابة الرسائل، والمقالات، والمذكرات، و اليوميات، والتقارير، والإرشادات، والإعلانات، .. وغيرها.

(ي) يجب أن تتاح لخبرة التلميذ فرصة للاتصال بمصادر المعلومات:

فالقواعد والمصطلحات التي يبحث عنها التلميذ ويجمعها ويسجلها تكون أثبت عنده مـن تلـك التي تأتي إليه جاهزة، والبحث عن القواعد وجمعها يتـيح للتلميـذ أن يتـدرب عـلى الاتـصال بمـصادر المعلومات وأماكنها وخصائـصها وأنواعهـا، ويجـب زيـادة معرفـة التلاميـذ بمـصادر المعلومـات القديمـة والحديثة، ويدربوا على الرجوع إليها والاستفادة منها ، والكتاب المدرسي واحد من هذه المراجع.

وبالإضافة إلى الاتجاهات الحديثة السابقة في تعلـيم القواعـد، ظهـرت بعـض الاتجاهـات الحديثـة الأخرى ، لعل من أهمها ما يلي:

(أ) الاتجاه الوظيفي في تعليم القواعد:

ظهر مصطلح وظيفية (Function) في وقت مبكر حيـث اسـتخدمه (لابينتـز) في الرياضـيات عـام 1684م، ثم استخدم في عدد من بلدان العالم مثل بريطانيا وفرنسا وألمانيـا ، فمـن بريطانيـا يعـد العـالم الأنثروبولوجي (مالينوفسكي) الرائد الأول للوظيفية حيث أكد أهمية دراسة الاستخدام الـوظيفي للغـة في المجتمع. (ظبية السليطي، 2002).

وينقسم التنظيم المعاصر للغويات إلى مدرستين هما المدرسة الشكلية في مقابل المدرسـة الوظيفيـة، فبالنسبة للتنظيم الشكلي يفضله المدرسون، ومصممو المواد التعليمية، ويرون أن الشكل هو الأسـاس، ولـه عدة مزايا منها أنه يمكننا من متابعة التنظيمات الخاصة بالبناء النحوي، ويؤدي إلى المرونة في عمل المدرس، حيث يقدم بناء أو تركيبا نحويا في زمن واحد ثم يدرب عليه ويختبره، ثم ينتقل إلى آخر. وأما عيوب هـذا التنظيم فتتركز في أن التلاميذ لديهم القدرة على معرفة التراكيب اللغوية ولكن ليست لـديهم القـدرة عـلى استعمالها بكفاءة . وفي مقابل المدرسة الشكلية توجد المدرسة الوظيفية التـي تؤكـد الاسـتخدام الـوظيفي للغـة التـي تـري أن التلاميـذ يجـب أن يتعلمـوا أن هنـاك أسـاليب مختلفـة لطلـب المعلومـات ولتقـديم الاقتراحـات أو رفـع الـدعوات. ومـن مميـزات هـذا التنظـيم أن التلاميـذ يتعلمـون أسـاليب البحـث عـن المعلومات والحقائق والوصول إليها،ويؤدي إلى إيجابية التلميذ وحـسن فاعليتـه ، ويـؤثر في الأداء اللغـوي للتلميذ إيجابيًّا بحيث ينطق ويكتب ويقرأ بطريقة سليمة. (Mackay,1985).

ومن خلال المقارنة بين المدرستين الشكلية والوظيفية يتضح مدى أهميـة الـدور الـذي تؤديه المدرسة الوظيفية في الاهتمام بالجانب التطبيقـي والممارسـة مـن قبـل التلميـذ، فهـي تؤكد مشاركة التلميـذ وفعاليتـه في العمليـة التعليميـة. كـما أن النظريـات الوظيفيـة تقـدم مفهوماً أوسع للغة من النظريات الشكلية، وذلك لأنها تبحـث في وصـف اللغـة عـن طريـق

الأنشطة التي تستخدم فيها كأنشطة الاتصال (Halliday, 1985) ولا تهتم النظريات الوظيفية فقط بأن تدرس نظرية النحو العالمي (Universal Grammar) بل تقدم الأدوات التحليلية لوصف لغات معينة داخل الحدود التي تضعها، فالنظرية الوظيفية هي نظرية في اللغة، وهي مظهر أساسي لأي نظرية تحاول أن تشرح طبيعة اللغة.

ويتمثل الهدف من الاتجاه نحو الوظيفة في الاتصال بالخبرة المعيشة والانتقال منها إلى خبرات جديدة تجعل التلميذ يدرك أهمية ما يتعلمه، ويشعر بأنه يتعلم شيئا له معنى ووظيفة في حياته. فالاتجاه الوظيفي اتجاه تربوي سيكولوجي اجتماعي، حيث إنه يهتم بسيكولوجية المتعلم من ناحية توفير اهتماماته واحتياجاته ويشبع ميوله ورغباته،وهو في ذلك يراعي خصائص نمو الفرد وطبيعته في المراحل المختلفة، فهو في المراحل الأولى يركز على الاهتمام بالمحسوسات لأنها أقرب إلى واقع التلميذ، ثم يتدرج من المحسوسات إلى المجردات في المراحل المتقدمة، حيث يكون مصبوغا بالمجردات والمعنويات والقضايا العامة والتطبيق العلمي في الحياة.

ويقوم التعلم في الاتجاه الوظيفي على الفهم وإدراك المعنى، والتخطيط الجيد لبناء المعاني والمدركات والمفاهيم اللازمة ، وذلك ينمي لدى المتعلم عادات واتجاهات ومهارات سليمة مثل: (البحث، والكشف، والتحليل، والتفكير، وحل المشكلات).

ويقوم الاتجاه الوظيفي على عدة مبادئ أساسية عند تطبيقه، لابد من مراعاتها،وهي على النحو التالي:

- إن التلاميذ يتعلمون الحقائق التي يدركون معناها ، والتي يشعرون بأهميتها في مستقبلهم .
- يجب أن تعرض لهم النظريات والتطبيقات التي تتضمنها القواعد الأساسية والأفكار العامة بطريقة تثير فيهم الفهم والاستبصار.
- يجب أن تكون المادة بسيطة ومتدرجة سواء في الكتب المدرسية، أو في أثناء تدريسها، بحيث تكون مرتبطة ارتباطا وثيقا بخبرات التلاميذ في الحياة العملية.

وبالنظر إلى المبادئ السابقة يتضح ما يلي:

- المعلومات والحقائق التي يتلقاها التلاميذ تـرتبط باهتمامـاتهم وحاجـاتهم؛ لـذلك فـإنهم يـدركون معناها، ويشعرون بأهميتها في حياتهم ومستقبلهم.

- ينبغي عرض الأفكار الفلسفية والنظريات المتضمنة للقواعد الأساسية في المنهج بطريقـة مبـسطة تثـير الانتباه، وتحفز إلى التعلم، وتؤدي إلى اكتساب التلميذ عادات واتجاهـات ومهـارات عقليـة عليـا مثـل الاستبصار والحدس والتفكير الاستقرائي.

- ينبغي مراعاة التدرج في السهولة والصعوبة ومراعاة طبيعة خصائص نمو التلميذ، وأن المـادة وثيقـة الصلة ومرتبطة بحياة وخبرات التلاميذ ؛ حتى يقبلوا على تعلمها.

ولذلك ينبغي أن تمدنا دراسة اللغة بخبرات حية وواقعية، ومهارات تعيننا عـلى اسـتخدام اللغـة أحسن استخدام في تعاملنا اليومي للغة . ويعني الاتجـاه الـوظيفي ثلاثـة مبـادئ يقـوم عليهـا مفهـوم الترابط الوظيفي بين مقررات العلوم والمجالات المهنية ، وهي:

- وظيفة المادة الدراسية.
- الاهتمام بالجانب التطبيقي للمفاهيم العلمية.
- التفاعل مع القضايا الاجتماعية.

ويستطيع معلم اللغة أن يراعي المبادئ السابقة أثناء عملية التعليم.

فعن طريق المبدأ الأول (وظيفة المادة الدراسية) لابد للمعلم أن يبين لتلاميذه الغاية مـن تعلـم اللغة، والدور الذي تقوم به في التعبير والاتصال، وهي وسيلة للنطق الصحيح والتعبير السليم والقـراءة والكتابة بصورة صحيحة خالية من الأخطاء النحوية والصرفية. وأما المبدأ الثاني فإنه يكون عـن طريـق حرص المعلم على أن يتقن المتعلم اللغة لا في حصة اللغة العربية فقط، بل في جميع الحـصص الأخـرى داخل المدرسة وخارجها في المجتمع، أما فيما يتعلق بالمبدأ الثالث فإنه نتيجة لاتـصال التلميـذ بـالواقع فإن ذلك يؤدي إلى تفاعله مع الواقع الاجتماعي، وذلك لمروره بخبرات حيـة واقعيـة، ويـؤدي ذلـك إلى تأثره بالمشكلات والقضايا في المجتمع .

ما سبق يعني أن الأسس التي ينبغي مراعاتها عند بناء منهج نحوي وظيفي هي:

- الاقتصار على الأبواب التي لها صلة بصحة ضبط الكلمات وتأليف الجمل تأليفا صحيحاً .
- الاتجاه في أبواب الصرف إلى الناحية العملية.
- الاهتمام بالموضوعات النحوية التي يمكن تدريسها في إطار الأساليب التي تكون في محيط المتعلم، والتي تربطه بواقع حياته، وتتصل بحاجاته أثناء الاستعمال اليومي للغة.
- مراعاة مستوى النمو العقلي واللغوي للطلاب فيما يعرض عليهم من قواعد.
- الاكتفاء من قواعد العربية بالشائع في الاستعمال فلا ضرورة للتعقيدات الإعرابية والتخريجات .
- تحديد أساسيات المادة النحوية التي تسهم في تحقيق أهداف المنهج لكل صف دراسي.
- التدرج في عرض الأبواب النحوية بحيث يبنى بعضها على بعض وتعرض في تفصيل أوسع في الصفوف الأعلى.
- ترتيب الموضوعات في وحدات متكاملة، بحيث تشمل الوحدة أبوابا متجانسة.
- عدم تفتيت الموضوع الواحد، كي يدرس الطالب قضاياه الأساسية في صف واحد.
- البدء بعرض كليات عامة عند ترتيب أبواب الكتاب ثم التفصيلات.

(ب) الاتجاه التكاملي في تعليم القواعد:

من أهم الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغة، تدريس اللغة على أنها وحدة متكاملة، فتدرس القواعد والبلاغة في ظل القراءة، والأدب نوع من القراءة، وترتبط الكتابة بما تشتمل عليه من إملاء وخط وتعبير كتابي بالقراءة ؛ لأن فروع اللغة ما هي إلا اللغة نفسها ، وحين يعلم الفرع اللغوي متصلا بالآخر أو باللغة ككل تتصل وظائفه بشكل كامل، وبالمثل فإن القاعدة النحوية أو الصرفية أو البلاغية حين تدرس في موقف لغوي طبيعي تؤدي إلى سرعة التعلم وإلى إدراك المتعلم لوظيفتها، فظهر اتجاه التكامل في تدريس القواعد في المرحلة الابتدائية والصفوف الأولى من المرحلة الإعدادية.

وخلاصة القول إن التكامل في تدريس القواعد مع الأنشطة اللغوية الأخرى يحقـق الوظيفيـة في تعليم القواعد، ويركز على القواعد الأكثر اسـتخداماً في القـراءة والكتابـة، عـلاوة عـلى تنميـة الممارسـة وتنمية الاتجاه نحو الدقة في استخدام اللغة قراءة وكتابة وكلاماً بالإضافة إلى أن الاتجـاه نحـو التكامـل يركز على الاهتمام بالمعنى في تعلم القواعد، أي الاهتمام بأن يكون الإعراب فـرع المعنـى، أي أن يفهـم التلاميذ العلاقات المختلفة بين أركان الجملة، والعلاقات المختلفة بين هذه الأركان ومكملات الجملة أو الجمل.

(جـ) الاتجاه نحو المعنى في تدريس القواعد:

حاز هذا الاتجاه اهتماماً كبيراً في السنوات الأخيرة، ويركز على تنميـة كفـاءة المتعلمـين اللغويـة من خلال إنتاج جمل ذات معنى تترابط كلماتها في سياق لغوي معين يـستطيع القـارئ أن يفهـم هـذا السياق وأن المبدأ الأساسي في هذا الاتجاه هو أن اللغة تتكون من معاني لها قواعـد، ولـيس قواعـد لهـا معاني (Olga, 2001).

إن التركيز على المعنى في تدريس القواعد يسهل على التلاميذ الإعراب؛ أي التعبير عن علاقـة كـل كلمة بمعانيها، والاهتمام بالمعنى معناه الاهتمام بالنحو الوصفي، وعدم اللجوء إلى التأويل أو الإعـراب التقديري أو المحلي..الخ مما ليس لـه وجـود في البنـاء اللغـوي . والنحـو الوصـفي جـزء مـن الاهـتمام بالمعنى في تدريس القواعد ، فالمعنى أساس للتقديم والتأخير، وأساس بناء الجمل وهكذا.

(د) اتجاه الخبرة اللغوية في تدريس القواعد:

هو اتجاه تكاملي للغة يرتقي بـالقراءة والكتابـة مـن خـلال اسـتخدام الخـبرات الشخـصية واللغـة الشفهية، وتتمثل أهم ملامح هذا الاتجاه فيما يلي (Marcia, 1992) :

- تكامل جميع مهارات الاتصال من قراءة وكتابة واستماع وتحدث.
- يتم تحديد صعوبة الكلمات والقواعد من خلال الاستخدام اللغوي للمتعلمين.
- التعلم والتدريس هو موقف اتصالي وإبداعي.

ويتم التدريس من خلال هذا الاتجاه عن طريق التحويل البسيط للخبرات الشخصية للمتعلمين بأن يجلس المعلم مع المتعلمين عن طريق إثارة موضوع ويقوم المتعلمون بإلقاء الخبرات الشخصية المتصلة بهذا الموضوع أو الصورة أو النص القرائي، وذلك في شكل جمل صحيحة نحويا، ويعلق المعلم على الأخطاء النحوية للطلاب، ثم يقوم المعلم طلابه في النهاية (Marcia , 1992) .

وبالإضافة إلى الاتجاهات الحديثة السابقة في تدريس القواعد النحوية والصرفية، فإنه ظهرت بعض النظريات اللغوية التي أقرها علم اللغة الحديث والتي يمكن الاستفادة منها في تعليم القواعد النحوية والصرفية، والتي من أهمها النظرية العقلية ، والنظرية المعرفية ، والنظرية البنيوية. وفيما يلي تفصيل ذلك:

1- النظريات العقلية:

ويمثلها تشومسكي وآخرون، وهي التي تفسر اكتساب اللغة بافتراض توافر عوامل عقلية فطرية، وموهبة فطرية خاصة باللغة، حيث ركز أصحاب هذه النظرية على التركيب الداخلي للغة، وعلى الأنماط العامة للنمو اللغوي ، والتشابه الأساسي بين كل اللغات، والعلاقة بين نضج الجهاز العصبي والقدرة اللغوية، وقامت هذه النظرية على بعض الأسس، وهي (رمضان عبد التواب، 1985) :

- اتخذت من قدرة المتكلم على إنشاء الجمل التي لم يكن سمعها من قبل موضوعًا لها.
- اعتمدت في أساليب الدراسة والتحليل على طريقة الحدس والتخمين، ثم إجراء الاختبار لتقويم الفروض المتضاربة.
- جعلت تعيين القواعد النحوية الكامنة وراء بناء الجملة هدفا لها، ويعني هذا الكشف عن وجود عدد غير متناه من الجمل في أية لغة، وتوضيح أي نوع من سلاسل الكلمات تشكل جملاً ، ووصف البنية النحوية لكل جملة.
- تتشابه اللغات على مستوى المقصود العميق من المعاني، ويجب محاولة الكشف عن هذه التشابهات الكلية.

- اعتبار المعنى في التحليل اللغوي أمرًا ضروريًّا في شرح العلاقة بين الجمل التي تحمل نفـس المعنـى، وتختلف في ظاهر تراكيبها.

ومن أهم هذه النظريات العقلية ما يلي:

(أ) نظرية تشومسكي (Chomsky):

النحو عند تشومسكي يقوم على أساس الربط بين البنية العميقـة للجملـة والأداء الـسطحي لهـا، والمتمثل في الكلام، أما البنية العميقة فتمثل العملية العقلية أو الناحيـة الإدراكيـة التركيبيـة في اللغـة، واهتم تشومسكي بالبنى السطحية والبنـى العميقـة، والكفايـة اللغويـة والأداء اللغـوي، والإبداعيـة في اللغة، والفرضية الفطرية، والقواعد الكلية. وأطلق على أداة اكتساب اللغـة القواعـد الكليـة الفطريـة، ويتحكم في هذه القواعد الفطرية جهاز وهمي يتصور وجوده في المخ البشري في صورة صندوق أسـود أطلق عليه تشومسكي (أداة اكتساب اللغة) (Stanek, 1993).

(ب) نظرية هاريس (Harris):

ميز هاريس بين مجموعتين من الجمل النحوية الكلية وهما: الجمل النواةkernel sentences والجمل غير النواة Non kernel sentences في أن الجمل غـير النـواة يـتم اشـتقاقها مـن الجمـل النـواة بواسـطة قواعـد تحويلية مثل (سرق اللص البنك) فهي جمل نواة يشتق منها جملة غير نـواة وهـي (سرق البنـك) ، وتبـدو العلاقة التحويلية بينهما فيما يلي:

فعل متعد مبني للمعلوم + مورفيم المعلوم + اسم (1) + اسم (2).

فعل مبني للمجهول + مورفيم المجهول + اسم (2).

فقد استبدل في أثناء عملية التحويل مورفيم البناء للمجهول بمورفيم البناء للمعلوم كـما حـذف الفاعل (الاسـم رقـم (1)) مـن الجملـة النـواة وتحـول المفعـول بـه (الاسـم رقـم (2)) إلى نائـب فاعـل فالتحويل يقتضي الحذف والاستبدال وإعادة ترتيب المكونات (رمضان عبد التواب، 1985).

(جـ) نظرية شترن **(Chtren):**

يميز شترن بين ثلاثة أصول للكلام وهي : الميل التعبيري، والميل الاجتماعي والميل القصدي. و بينما يكمن الأصلان الأولان و راء ما يلاحظ من مبادئ الاتصال لدى الحيوان ؛ فإن الأصل الثالث يميز الإنسان على وجه الخصوص، ويحدد (شترن) (القصدية) بأنها توجيه نحو مضمون أو معنى معين، فالإنسان في مرحلة معينة من مراحل نموه النفسي يكتسب القدرة على أن يعني شيئا من الأشياء عند تلفظه لأصوات معينة وتمثل هذه الأفعال القصدية أفعالاً للتفكير، وبالتالي فإن ظهورها يشير إلى تعقيل وتوضيح الكلام. (جمعة يوسف ، 1990).

(د) نظرية كراشن(Krashen) :

وتسمى نظرية النموذج الموجه حيث يعتقد كراشن بوجود نظامين معرفيين منفصلين لدى المتعلم ، يسمى النظام الأول ، النظام المكتسب ويتشكل من قدرات خاصة بتعليم اللغة موجودة لدى الإنسان إضافة إلى معرفة لغوية لا شعورية مكتسبة من قواعد اللغة المتعلمة. أما النظام الثاني فيدعى النظام المتعلم ويتشكل نتيجة التدريس والتعليم في المؤسسات التربوية وهو شعوري مدرك، ويقوم بدور المراقب والموجه للنظام المكتسب .

(هـ) نظرية جاردنر (Gardner):

وتعني أن القدرة العقلية عند الإنسان تتكون من عدة ذكاءات ، وأن الذكاءات مستقلة عن بعضها البعض، والفكر البشري يشتمل ثمانية ذكاءات مختلفة، ومنها الذكاء اللغوي وهو التمييز في استعمال اللغة والإقبال على أنشطتها مع إمكانية الإبداع في الإنتاج اللغوي أو الأدبي، والوسيلة المفضلة للتعلم لدى أصحاب هذا الذكاء هي القراءة والاستماع . (Russel, 1996) .

والخلاصة أن النظريات العقلية نادت بأن الأساس في تعليم اللغة هو اكتسابها وممارستها، وليس مجرد حفظ قواعدها، والتعليم الذي ينتهي بالاكتساب هو المطلوب ، لذلك يفضل تعليم القواعد في سياق اللغة كوحدة متكاملة، وذلك لعدة أسباب من أهمها:

- ينبغي أن تعلم اللغة من خلال التواصل في المواقف الاجتماعية ذات المعنى.
- العلاقة بين اللغة والعناصر الأخرى للتنمية البشرية علاقة متزامنة.
- المعرفة بكيفية استخدام اللغة في سياق اجتماعي أو مجال أكاديمي لا يتطلب بالضرورة كيفية استخدامها في الأشياء الأخرى.

2- النظريات المعرفية:

تعطي النظريات المعرفية أهمية للعمليات التي تجري داخل الفرد مثل التفكير والتخطيط واتخاذ القرارات ، أكثر مما تعطي الأهمية للبيئة الخارجية أو الاستجابات الظاهرة ، ويرى المعرفيون أن المعرفة تتألف من شبكات معقدة من المعلومات والمهارات، وتصنيف معظم المعلومات في فئتين هما معلومات تصريحية وهي المعلومات عن الأشياء ومعلومات إجرائية عن كيفية عمل الأشياء . ويتفرع من النظريات المعرفية ما يلي (عبد العزيز العصيلي، 1993).

- **النظرية الجشطلتية** : والتي ترى التشابه بين خبرة جديدة وخبرة قديمة، وترى أن تقديم المواد المراد تعلمها بطريقة تظهر بنيتها الداخلية حتى يستطيع المعلم أن يوضح الجوانب البنيوية الأساسية لتلك المواد وتعرف ما هو مركزي أو هامشي.
- **نظرية بياجيه:** والتي ترى ربط اللغة بالنمو المعرفي ، ويرى أن النمو بجميع جوانبه يخضع للتفاعل بين الفرد بمكوناته، وبين البيئة بعناصرها، كما أنه يؤكد على أهمية التفاعلات الاجتماعية باعتماد مبدأ التعليم الجماعي أو التعليم في فرقة، والتركيز على النشاط الذهني المبني على الخبرة المباشرة.
- **نظرية ماكلوفلين:** والتي ترى أن التعليم مهارة معرفية معقدة تتضمن استخدام أساليب متنوعة للتعامل مع المعلومات للتغلب على محدودية القدرة اللغوية.

- **نظرية أوزوبل**: (التعلم ذو المعنى) والتي تؤكد أهمية البنية المعرفية للفرد، فينصح المعلم بعدم تقديم أية مادة تعليمية جديدة للطالب ما لم يكن على دراية بما لديهم من معلومات عنها ، ويحدد كيفية تكون المعرفة في إطار مبادئه الثلاثة وهي: التنظيم الهرمي للبنية المعرفية،والتمييز المتعاقب والتوفيق التكاملي.

- **نظرية فيجوتسكي**: والتي ترى ربط التدريس بكل من البيئة الاجتماعية والثقافية والمعرفية ، وأن التدريس اللغوي انعكاس طبيعي للتفاعل بين العوامل التاريخية والثقافية والمعرفية لبيئة التعلم، وإعطاء أهمية أكبر للمكون الاجتماعي في تطور اللغة.

وخلاصة القول أنه استنادا إلى النظرة الوظيفية للغة عند المعرفيين، تبلور اتجاههم في تعليم قواعد اللغة فيما يعرف بالمدخل المعرفي حيث لا يتقيد المعلم بنمط معين في تعليم اللغة، بل يستثمر كل أسلوب أو وسيلة ناجحة، فقد يرى المعلم أن استنباط القاعدة هو الأسلوب الناجح في التعامل مع مجموعة متعلمين في ظروف معينة، وقد يرى أن أسلوب الاستقراء أفضل لنوعية أخرى من المتعلمين في ظروف مختلفة ، وقد يلجأ إلى الأسلوبين معا إذا دعت الضرورة، كما أنه يمكن استخدام المدخل التواصلي في تدريس القواعد، فيتواصل الطلاب من خلال الموضوعات ذات المعنى بالنسبة لهم؛ ومن ثم يتم تدريبهم على القواعد من خلال المواقف التواصلية.

3- النظرية البنيوية:

بدأت عند (دي سوسير) وازدهرت عند (بلومفيلد)، ففرق دي سوسير بين اللسان والكلام، فاللسان يقصد به أنواع الأنظمة وأنماط الأبنية التي تعود إليها منطوقات اللغة، والكلام هو الكلام الفرد أو المنطوقات الفعلية، وتمكن دي سوسير من تفسير طبيعة نظام اللغة والتنوع الفردي للغة، واعتقد أن اللسان هو الموضوع الصحيح للدراسات اللغوية لأنه يشتمل على أنماط منتظمة يرغب البنيويون في اكتشافها ووصفها، وكل لسان يتم وصفه على أنه نظام من العناصر المترابطة على المستويات الدلالية والنحوية والصوتية .

وترى هذه النظرية دراسة المادة اللغوية باعتبارها الشيء الحقيقي الملموس ثم ترى دراسـتها في إطار سلوكي يؤكد أن أي فعل لا يفهم إلا في ضوء المثير والاستجابة وقد أدى ذلـك إلى أن يكـون المـنهج البنائي منهجا استقرائيا يبدأ أولا بجمع المادة، ويصل بعد ذلك إلى القاعدة، وقامت هذه النظريـة عـلى بعض الأسس، ومن أهمها :

- اتخذت من النصوص اللغوية موضوعاً لدراستها.
- اعتمدت في أسلوب الدراسة والتحليل على وسائل الاستكشاف.
- اهتمت بتصنيف عناصر اللغات المدروسة.
- لكل لغة بنيتها التي تنفرد بها.
- استبعاد المعنى استبعادًا كليا والاهتمام بالشكل الخارجي للغة.

خامسًا - تقويم تدريس القواعد النحوية والصرفية :

وفي دراسة لتقويم تدريس القواعد النحوية ، ذكرت فاطمة النبوي 2006 ما يلي:

1- أسس تدريس القواعد النحوية:

هذه الأسس تعد علامات وبدائل يفيد منها معلـم اللغـة العربيـة في تـدريس القواعـد النحويـة للطلاب، ومن أهمها:

(أ) تقسيم درس القواعد النحوية إلى مراحـل هـي: مرحلـة الافتتـاح لتهيئـة الطـلاب لـتعلم القاعـدة النحوية ، ومرحلة الإلقاء والـشرح لتقـديم الـدرس النحـوي للطـلاب، ثـم مرحلـة التحقـق مـن الاستيعاب حيث تطرح أسئلة على الطلاب للتأكد من الفهم ، تليها مرحلة إدراك العلاقات حيث يتم تحديد الموقعية والحركة الإعرابية الدالة عليها في مستوى الكلمة أو الجملة أو شبه الجملـة . وفي نهاية الدرس النحوي تأتي مرحلة التلخيص والختم حيث تستنتج القاعدة وتكتب من خلال حوارات الطلاب وتوجيه المعلم.

(ب) استخدام استراتيجية الشرح والمناقشة حيث تنمية قدرة الطلاب على استيعاب المفـاهيم النحويـة وإدراك العلاقات بينها وتتطلب الشرح المباشر والتعلم ذا المعنى، ويقسم درس القواعد النحويـة إلى مراحل ثلاث فقط: أولها التهيئة الحافزة برفع مـستوى دافعيـة الطـلاب لـتعلم درس نحـوي جديد، وجذب انتباههم له عن طريق مثيرات أو ربط بـدرس سـبقت دراسـته يعـد كمـنظمات متقدمة للدرس الحالي الجديد، ثم يعقب ذلك مرحلة المناقشة والحوار حيث يتم طـرح الأسـئلة لتلقي الأجوبة في متوالية تـؤدي إلى وصـل الطـلاب بأنفـسهم إلى التعمـيم النحـوي أو القاعـدة النحوية، وتأتي عقب ذلك مرحلة الإغلاق حيث يتفق الطلاب مع المعلم على تخطيط مفـاهيمي يرسم على شكل شجرة مفاهيم نحوية توضح المفهـوم العـام والمفـاهيم النحويـة الفرعيـة، مـع الربط بين القاعدة والمثال الدال عليها.

(جـ) اختيار طريقة تدريس واحدة لتدريس موضوع نحوي معين تخضع لأبعـاد كثـيرة منهـا الأهـداف المراد تحقيقها، ومستويات تحصيل الطلاب ، والمعتقدات والأفكار التي تحكم تفكير المعلم وهي بالطبع تنعكس على أدائه التدريسي، ونوعية وإمكانات المدرسة وبيئة التعلم والتعلم.

(د) توظيف نظرية التعلم ذي المعنى حيث تدرس مفاهيم القواعـد النحويـة لاسـتيعابها وإدراك مـا بينها من علاقات، ويعتمد التدريس عـلى تقـديم المـنظم المتقـدم إذ يـستخدم المـنظم كدعامـة فكرية تجمع بين الشرح المبـاشر للمفـاهيم النحويـة ومناقـشة الطـلاب لهـا ، بغـرض اسـتيعاب وتطبيق الطلاب ما يتعلمونه . والتدريس القائم على المعنى ينضوي على ثلاث مراحـل يـتم مـن خلالها تنفيذ الدرس ، هي:

- مرحلة تقديم المنظم المتقدم في بداية الدرس مكتوبـاً عـلى الـسبورة أو عـلى شـفافية ويقـرأ المعلم المنظم ويركز الطلاب انتباههم إليه ، ويناقشهم فيه.

- مرحلة التمايز التدريجي وفيها يتم تجزئة المفاهيم الكـبرى الـواردة في المـنظم المتقـدم تـدريجيًا إلى مفاهيم فرعية، ويصاحب ذلك التمييز بين المفاهيم بعضها والبعض الآخر.

- مرحلة التوافق التكاملي لمساعدة الطلاب على إدراك أوجه الشبه وأوجه الاختلاف بين المفـاهيم المجزأة وربط كل منها بالآخر، والتوفيق فيما قد يكون بينها من تناقضات أو اختلافات وإرجـاع كل منها للقاعدة العامة أو المفهوم العام .

(هـ) تدريس القواعد في إطار الأساليب التي في محيط المتعلم وفي دائرته والتي تربطـه بواقـع حياتـه، وفي قراءات الطالب ألوان كثير تخدم هذه الغاية ، وهنـا لابـد مـن الاهـتمام بـالموقف التعليمـي والوسائط التعليمية ، والأنشطة اللغوية الصفية واللاصفية وهذا هو ما يعني تعليم قواعد النحو الوظيفية الوثيقة الصلة بالأساليب التي تواجه الطالب في حياته اللغوية داخل المدرسة وخارجهـا ؛ خاصة إذا كان تدريسها يقوم على حل المشكلات ، والتي تتمثل في أخطاء النحو التي وقـع فيهـا الطلاب حيث تصبح موضوعاً للدراسة النحوية.

2- **مداخل، واستراتيجيات، وطرائق تدريس القواعد النحوية:**

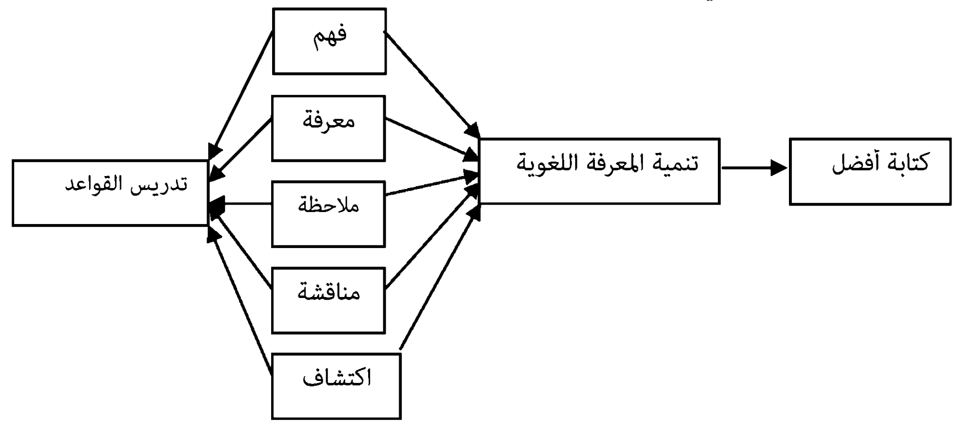
- التمهيد لدرس النحو يتطلب التنوع من حيث ربط الدرس الجديـد بالقواعـد الـسابقة عـن طريـق استخدام ما يسمى بالمنظمات المتقدمة، أو عرض مشكلة لغويـة أو وسـيلة تعليميـة أو أمثلـة مـن مواقف الحياة اليومية.
- يتوجب ربط درس القواعد النحوية بدروس اللغـة العربيـة الأخـرى حتـى تتأكـد وظيفيـة القواعـد النحوية في تعلم اللغة العربية.
- دراية المعلم بالمداخل الحديثة لتـدريس القواعـد تفـرض عليـه التعمـق في فهـم المـدخل الاتـصالي، والتكاملي، والوظيفي، والمنظومي.
- تزويد المعلم باستراتيجيات التدريس تجعله قادرًا على توظيفها في تدريس القواعد النحوية ، مثـل : التعلم التعاوني، والتعلم البنائي، والتعلم التشخيصي .
- طرائق التدريس الحديثة تجعل المتعلم محورا للعملية التعليمية مشاركًا ومحـاورًا ، ومنتجًـا للغـة ، مثل : الاستقراء، والنص الأدبي، وحل المشكلات ، وخرائط المفاهيم ، ولعب الأدوار ، والصور التركيبيـة، والاستقصاء .

- الأنشطة اللغوية تثري درس القواعد النحوية ، وكلها تحث على القراءة والتحليل والتركيب وإبداء الحكم بالصواب اللغوي أو الخطأ اللغوي .

- عصر العلم والتطبيقات العلمية يتطلب ربط تعليم اللغة العربية بشبكة الإنترنت ، واستخدام الكمبيوتر كوسيط تعليمي في التدريبات النحوية والتعلم الذاتي . وبالإضافة إلى استخدام الإلكتروني، وجهاز العرض فوق الرأس، والأقراص المدمجة ، وكلها يفيد في تعلم وتعليم القواعد النحوية.

- التدريبات اللغوية محور أساسي في تدرس القواعد النحوية خاصة إذا تزامنت مع المناقشة والشرح والحوار، كما أنها تفيد في إحداث التكامل اللغوي بين فروع اللغة العربية، وتحقق القراءة الخالية من اللحن والكتابة السليمة من الخطأ النحوي وتعتبر التدريبات الشفوية في تدريس القواعد النحوية من متطلبات درس القواعد النحوية الجيد الذي يجمع بين النظرية والتطبيق.

- تزويد المعلم بكيفية تدريس القواعد النحوية لتنمية المعرفة اللغوية وبالتالي تنمية المهارات اللغوية الأخرى وبخاصة الكتابة باعتبارها أعقد هذه المهارات وذلك من خلال النشطات الخمسة الموضحة بالنموذج التالي والمستقاة من استراتيجية المعرفة الثلاثية لتدريس القواعد النحوية (KS3).



شكل تنمية المعرفة اللغوية

- الاعتماد على المهارات التدريسية اللازمة لمعلم اللغـة العربيـة ، وبـشكل خـاص مهـارات تـدريس القواعد النحوية ، مثل:

• توظيف قواعد اللغة العربية في القراءة والكتابة والمحادثة.

• عرض القواعد النحوية في تتابع وترابط.

• تحيل النصوص الأدبية الواردة في المناهج تحليلاً لغويًّا جيدًا.

- توجيه الاهتمام إلى نماذج تدريس مفاهيم القواعد النحوية مثل نموذج (برونز) الاستكشافي، ونموذج (جانييــه) الاســتقرائي للمفــاهيم الماديــة والاســتنتاجي للمفــاهيم المجــردة، ونمــوذج (كلوزمــاير) الاستنتاجي، ونموذج (ميرل - تنيسون) الاستنتاجي.

- مراعاة استخدام الطريقة التي تتناسب مع نوع المفهوم، فالمفاهيم الماديـة تناسـب معهـا الطريقـة الاستقرائية، والمفاهيم المجردة تتناسب معها الطريقة الإستنتاجية.

- التأكيد على تنوع استخدام استراتيجيات تعليم القواعد مثل استراتيجية التـشخيص العلاجـي حيـث يعين الخطأ النحوي ثم يحاول معالجته مع الطـلاب، أو اسـتراتيجية التعـارض المعـرفي حيـث يقـوم المعلم بتعليم القاعدة من خلال قاعدة متعارضة معها ، أو اسـتراتيجية الـتعلم البنـائي حيـث تبنـى المعرفة في عقل المتعلم من خلال المتعلم ذاته، وعلى المعلم تجهيز مصادر التعلم المطلوبة وتنظـيم الموقف التعليمي المناسب، أو استراتيجية (فكر - زاوج - شارك) وهي إحـدى اسـتراتيجيات الـتعلم التعاوني .

- التركيز على تكامل مهارات اللغة من استماع وتحدث وقراءة وكتابة ، بالإضافة إلى التراكيب اللغوية، مع مراعاة التوازن بين هذه المهارات فلا تطغى واحدة على الأخرى .

- مراعاة الوظيفية في تعليم القواعد النحوية؛ أي يتم تعليم القواعد من خلال مواقف حياتية، كما أن ما يتعلمه الطلاب داخل فصول اللغة يستخدمونه ويمارسونه في جميع مناشط حياتهم اللغوية.

- مراعاة ميول الطلاب القرائية، والاسترشاد بمفرداتهم وتراكيبهم الشائعة عند تأليف الأمثلة النحوية والنصوص القرائية.

- مراعاة أن يتسم تعليم القواعد النحوية بالمتعة والإثارة والتشويق عن طريق اتخاذ الملح والفكاهات والقصص الأدبية مدخلاً لتعليم القواعد.

- اعتبار القراءة محور العمليات المعرفية أي أنه لابد من ربط درس القواعد بدرس القراءة.

- التأكد على مناسبة الطريقة التدريسية لعدد الطلاب، فمن غير المناسب استخدام المناقشة في اجتماع مزدحم بالطلاب.

- التركيز على استخدام وسائل وتكنولوجيا التعليم باختلاف أنواعها، وفي مواضعها المختلفة، ونظراً لما لتلك الوسائل من أهمية في عملية تعليم القواعد.

- توجيه المزيد من الاهتمام للتدريس الحديث كنظام تربوي يتكون من خطوات متسلسلة ، وأعمال سلوكية هادفة ومتداخلة ، تتألف من ثلاثة أجزاء متتابعة (مدخلات - عمليات - مخرجات).

- توجيه المزيد من الاهتمام لتنمية قدرة الطلاب على استخدام القواعد النحوية؛ لحملهم على التفكير، وإدراك الفروق الدقيقة بين الفقرات والتراكيب والجمل والألفاظ.

- التأكيد على تعميق ثروتهم اللغوية عن طريق ما يدرسون من نصوص وشواهد لغوية.

- مراعاة قدرة الطالب على ترتيب المعلومات، وتنظيمها في ذهنه وتدريبه على دقة التفكير، والتعليل، والاستنباط.

* * *

الفصل الخامس

التواصل اللغوي الكتابي

أولاً : أنواع التعبير الكتابي.

ثانيًا : أسس تعليم الكتابة وتعلمها.

ثالثًا : طرق تعليم التعبير وأنشطته.

رابعًا : مداخل عمليات الكتابة.

خامسًا : تقويم عملية الكتابة.

يعرض هذا الفصل ماهية الكتابة وأهميتها، ثم أنواعها، وأسس تعليمها وتعلمها، وطرق تعليم التعبير وأنشطته، ثم مداخل عمليات الكتابة.

وفيما يلي عرض لكل محور من هذه المحاور:

أولاً: أنواع التعبير الكتابي:

التعبير (لغة): (عبر) عما في نفسه: أعرب وبين (ابن منظور، 1999، جـ9 ، 17) والتعبير (اصطلاحاً): قدرة الإنسان على أن يكتب في قوة، ووضوح، ودقة، وحسن عرض، عما يجول بفكره وخاطره، وما يدور بمشاعره وأحاسيسه كل ذلك في تسلسل وتلازم وانسجام وترابط في الفكرة والأسلوب. والتعبير أداء عملي كتابي قابل للمراجعة والتعديل والتقويم يستخدم فيه التلميذ ما لديه من ثروات لغوية وقدرات عقلية، ليعبر عن أفكاره ومشاعره ومكنونات نفسه وحاجاته لتحقيق التواصل اللغوي مع الآخرين ويجسد خبراته الواقعية والخيالية بإتباع العمليات والمراحل اللازمة للإنتاج الكتابي بصورة تتسم بالدقة والجودة وبحيث يؤدي المضمون وفق مقتضى الحال باستخدام الكلمات المناسبة واتباع العمليات الخاصة بالكتابة، وإتقان القواعد اللغوية الخاصة بالتركيب والصياغة والإملاء في ترتيب للأفكار والفقرات وربط بعضها ببعض للتواصل مع الآخرين.

وترتبط الحياة العقلية بسرعة التعبير في الإنسان برباط وثيق، فالإنسان يعبر، لأنه يفكر ، وفهم حياة الإنسان أساسها الإدراك، فهو يرى ويسمع ويفكر ويتخيل ويحزن ويفرح ويرغب ويريد، أو يترك ويعرض، وهذه الظواهر النفسية تدفع الإنسان إلى التعبير . وهو اجتماعي يحاول أن ينقل إلى غيره بصورة دقيقة أو غير دقيقة ما يراه أو يسمعه أو يفكر فيه أو يتخيله ، ويستعين على ذلك عادة باللغة التي تعلمها.

واللغة أربعة فنون: الاستماع، والحديث، والقراءة، والكتابة، ويرتبط التعبير اللغوي بفني الحديث والكتابة. فإذا ارتبط التعبير بالحديث فهو المحادثة أو التعبير الشفهوي، وإذا ارتبط التعبير بالكتابة فهو التعبير الكتابي. والتعبير بأنواعه المتمثلة في دروس المحادثة والإنشاء الشفهوي والكتابي، إنما هو الغاية من تعليم اللغة للتلاميذ، وكل ما يدرسونه من سائر فروع اللغة إنما هي وسائل معينة لهذه الغاية وهي إتقان التعبير، حتى يصبحوا قادرين على الإفصاح عما يخالج نفوسهم من الأمور بلغة سليمة في غير تعثر، وحتى يستطيعوا تنظيم مجموعة من الأفكار في موضوع درسوه، أو مسألة يهتم بها الناس فيعمدون إلى تصويرها تصويراً وافياً بكتابتها في أسلوب جيد يجمع بين الترتيب والتأثير.

وقد تعددت التصنيفات التي تناولت أنواع الكتابة فمنها من صنفها من حيث الغرض، وهناك من صنفها من حيث الأسلوب، وهناك من صنفها على أساس دور المعلم والمتعلم في اختيار الموضوع، وفيما يلي بيان بهذه الأنواع تفصيلاً:

أولاً: تصنيف الكتابة من حيث الغرض:

قسمت إلى أربعة أنواع هي:

1- **الكتابة التعبيرية Expressive Writing:** تدور حول مشاعر الكاتب وخبراته وانطباعاته، فهي ترتبط بالتجارب والخبرات الذاتية للكاتب، والتي تكشف عن شخصيته ومشاعره، وتهدف إلى مساعدة القارئ على فهم شيئًا ما عن الكاتب، أو عن أسلوب إدراكه الأشياء، وينحصر هدف الكاتب في التعبير عن نفسه وما يدور بداخله للآخرين ومن أمثلتها الصحف والمجالات.

2- **الكتابة الإقناعية Persuasive Writing:** وتهدف إلى إقناع القارئ بقبول وجهة نظر أو رأي أو فكرة معينة، وهنا تكون ردود أفعال القراء بمثابة عنصر أساسي يرتكز عليه الكاتب عند تأليفه أو كتابته للنص، ومن أمثلتها الكتابات السياسية، والكتابات القانونية، والإعلانات.

3- **الكتابة الأدبية Literature Writing:** يسعي الكاتب من خلالها إلى جذب وإمتاع القارئ باستخدام التعبيرات الجميلة، والصور الخيالية، والأسلوب المعبر، ومن أمثلتها الروايات، والقصائد، والمسرحيات.

4- **الكتابة الأكاديمية Academic Writing:** ويهدف الكاتب من خلالها إلى مناقشة الحقائق والنظريات والأفكار، ووصف العالم من حوله، ومن أمثلتها المقالات، والموسوعات، والأطروحات العلمية.

كان ما سبق استعراضاً لتصنيف الكتابة من حيث الغرض، تبعاً لتصنيف (Misser, 2007) كما أنه صنفت الكتابة من حيث أغراضها إلى ثلاثة أنواع:

النوع الأول: هو الكتابة التعبيرية Expressive Writing: وتدور حول مشاعر الكاتب وخبراته وانطباعاته، فهدف الكاتب في هذا النوع هو التعبير عن ذاته وما يدور وبداخله. ومن أمثلة هذا النوع من الكتابة كتابة اليوميات Journd Writing، والنمط التعبيري في الكتابة يمكن الطلاب من الاستجابة معرفيًا ووجدانيًا لأسئلة مثل: ماذا أعرف من هذا الموضوع؟ كيف يتصل ما أعرفه بما أتعلمه الآن؟ ما الأسئلة والأفكار والمشاعر التي تولدها هذه المعرفة في نفسي؟

ويوضح Freizinger في منهجه أو مدخله أن الكتابة للتعلم والوظيفة التعبيرية للغة تلعب دوراً حاسماً، فعن طريق الكتابة التعبيرية يبدأ الطلاب في الجدل مع الذات التي تلعب دور المشاهد الأول أو المتأمل في محاولة لاستحضار الأفكار مباشرة في عقولهم قبل التواصل مع الآخرين، ويطور الجدل القدرة التعبيرية وهكذا يقوم بتصحيح الشكوك والتردد الذي يكمن في جوهر عملية الاكتشاف .

النوع الثاني: هو الكتابة التوضيحية أو التفسيرية Expository writing: وتدور حول الموضوع، يهدف الكاتب من خلالها إلى تقديم وجهة نظره أو تفسيره للأشياء. وهذا النوع من الكتابة هو الأكثر شيوعاً.

أما النوع الثالث: فهو الكتابة الإقناعية/ الحجاجية Argumentive writing/ Persuasive وينصب فيها الاهتمام على القراء وخصائصهم وما لديهم من معلومات أو آراء أو اتجاهات، وحفزهم نحو تغيير آرائهم أو اتجاهاتهم لاتخاذ موقف مختلف عن موقفهم الحالي في إحدى القضايا الجدلية، وهي تصمم لدحض الأسباب الكامنة وراء اقتناع القراء برأي مخالف (نهلة عليش، 2009، ص 181-182).

وتندرج الكتابة الإقناعية ضمن مجالات الكتابة الوظيفية، وقد تزايد الاهتمام بالكتابة الإقناعية نتيجة قناعة التربويين بأهميتها، ففي ضوء ما تفرضه من متطلبات العصر من توجهات ديمقراطية تدعم التعبير عن الرأي، وما يتطلبه ذلك من قدرة على الإقناع تبرز ضرورة الاهتمام بهذا النوع من الكتابة في مجالات متعددة كالمجالات المهنية والأخلاقية والاجتماعية والسياسية، فهي أداة يحتاج أن يتقنها كل فرد داخل المجتمعات الديمقراطية (Hays & Brandt, 1992, p. 202 - 229).

فالتعلم في القرن الحادي والعشرين إذن يسعى إلى تنمية الاستعدادات والمهارات التي تعزز المشاركة الفعالة في المؤسسات الديمقراطية (Ferrettiz, 2007, p. 267 - 285).

ثانياً: تصنيف الكتابة من حيث الأسلوب:

صُنفت إلى ثلاثة أنواع كالتالي:

1- **الكتابة الإبداعية:** ويتعلق هذا النوع من الكتابة بالتعبير عن المشاعر والعواطف الإنسانية، والابتكار في الفكرة والمعاني، وتعدد الصور الجمالية، والألفاظ الموحية، وهي تبدأ فطرية ثم تنمو بالتدريب، وكثرة الإطلاع والتثقيف، حيث تخضع للتغيير والتطوير، ومن أهم مجالاتها كتابة القصة، والمسرحية، والتراجم، والسير، والخطابة، والشعر، والروايات.

2- **الكتابة الوظيفية:** وهي التي تتعلق بالمعاملات، والمتطلبات الإدارية، وإنجاز الأعمال بالشركات والمصارف، والدواوين الحكومية، وهي رسمية لها قواعد وقوالب لغوية

محددة وأصول مقننة، وتقاليد متعارف عليها، وأسلوب خال من الإيحاء، وألفاظ قاطعة لا تحتمل التأويل ولا تحتاج إلى مهارة خاصة أو موهبة متميزة، ومن أهم مجالاتها التلخيص، وكتابة التقارير، والرسائل، وإعداد الكلمات الافتتاحية والختامية، ومحاضر الاجتماعات، وملء الاستمارات، وكتابة المذكرات.

3- **الكتابة الإبداعية الوظيفية:** وهي تجمع بين نوعي الكتابة الوظيفية والإبداعية، أي الإجراءات العملية المحددة والفنية، حيث إن هناك بعض مواقف الكتابة التي تحتاج إلى الجمع بين خصائص النوعية.

ثالثاً: تصنيف الكتابة حسب أدوار المعلم والمتعلم:

يُصنف التعبير الكتابي على أساس دور المعلم والمتعلم في اختيار الموضوعات، إلى تعبير كتابي حر، وتعبير كتابي مقيد، وتعبير كتابي حر موجه.

1- **التعبير الكتابي الحر :** وتعرفه هيدج، بأنه أسلوب يهدف إلى توليد الأفكار بعيداً عن التقييد ، ويركز فيه الكاتب على المحتوى أكثر من الشكل.

2- **التعبير الكتابي المقيد :** حيث يفرض المدرس على التلاميذ عدداً من الموضوعات للكتابة فيها، وهذا الأسلوب - التقليدي - يجعل دروس التعبير نمطية وتبعث على الملل ولا تثير دافعية التلاميذ.

3- **التعبير الحر الموجه:** وفي هذا النوع يمنح المتعلم قدراً من الحرية في اختيار الموضوع مع توجيه المعلم ومشاركة الطلاب في تحديد الموضوع معاً، ثم في تناول الموضوع تشترط الأدبيات والدراسات عدم الإفراط في الحرية أو التقييد، الأمر الذي يجعل المتعلم كمن ينظر إلى الشمس (في حالة الحرية المطلقة) فلا يرى شيئاً، أو يجد نفسه في ظلام دامس في حالة التقييد المفرط، فلا مناص من الموازنة بين الحرية والتقييد.

إن الكتابة من أعقد المهارات اللغوية، لأنها تتطلب قدرات أكثر ما تتطلبه مهارات اللغة الأخرى، فالكتابة مهارة لغوية تتضمن القدرة على التعبير في مواقف الحياة والقدرة على التعبير عن الذات، كما أنها أداة لحفظ التراث ونقل الخبرات بين الأجيال، وسيلة من

وسائل حفظ حقوق الإنسان، ووسيلة للتعبير عن النفس وتحقيق الذات وتنمية القدرة اللغوية واستخداماتها الصحيحة .

ثانيًا : أسس تعليم الكتابة وتعلمها:

هناك مجموعة من الأسس يجب أن يلتفت إليها المدرسون عند تدريس التعبير الكتابي ، وهي:

- **الاهتمام بالمعنى قبل اللفظ:** فالمدرس لا بد أن يهتم بالأفكار قبل الألفاظ التي تخدم الفكرة وتعبر عنها، ولا بد أن يشعر الطالب بذلك.
- تعليم التعبير يتم في مواقف طبيعية حتى تؤدي اللغة وظائفها، وهذه المواقف يتيحها المدرس لطلابه.
- المواد الدراسية المختلفة مصادر معلومات يجب أن يستقي منها الطالب عند التعبير، كما أنها مليئة بفرص للتدريب، على بعض مجالات التعبير الكتابي.
- يتم تعليم التعبير في جو من الحرية وعدم التكلف، وعلى المدرس أن يحقق ذلك الانطلاق في التعبير فكراً ولغة.
- تزويد الطلاب بمعايير ومستويات تستخدم عند الكتابة أمر ضروري لتقدم لطلاب في كتاباتهم نحو أهداف محددة.
- استثارة الدافع من قبل الطلاب نحو الكتابة.
- الحديث الشفوي والمناقشة مع الطلاب لبعض جوانب الموضوع بحيث يتم تحديد مجموعة من الأفكار الأساسية ، أو المقتطفات التي يمكن توظيفها في الموضوع.
- تخطيط الموضوع وتقسيمه إلى مقدمة وعرض وخاتمة. بحيث يتزود الطلاب بمهارة كتابة المقدمة الجذابة المشوقة التي تجذب انتباه القارئ، وكيفية إنهاء الموضوع، وكتابة الخاتمة الموجزة التي تتضمن المقترحات.

- اختيار الجمل والتعبيرات اللازمة لكل فكرة، بحيث تتصف بسلامة التركيب والموضوع والاكتمال، وصحة استخدام أدوات الربط بحسب معناها.

- استخدام أدوات الترقيم، بحيث يراعي المدرس مواضع استخدام كل علامة من هذه العلامات، وبيان تأثيرها على المعنى.

واجبات المعلم:

مهام المدرس كثيرة ومتنوعة، وتأثيره واضح في دروس التعبير فعليه تجاه نفسه واجبات ، وتجاه طلابه واجبات من أهمها أن:

- يلم ببعض المعارف والعلوم حتى يتمكن من صحة الحكم على أفكار طلابه ومعلوماتهم التي يقدمونها في دروس التعبير.
- يغني خبراته المباشرة عن طريق الزيارات والرحلات ومشاهدة مظاهر الطبيعة.
- أن تكون الأفكار المطروحة واضحة ، لأن الفكر الواضح يؤدي إلى التعبير الواضح.
- يشرح دلالات الألفاظ ووظائفها في الجملة، ويتيح الفرصة لبناء الجمل الواضحة في دلالتها.

أما واجبات المتعلم فهي:

- دقة ملاحظة الأشياء، ووصفها كما هي وبمنهجية سليمة.
- الاستناد إلى إحساس جيد وسليم يساعده في انتقاء الكلمة والجملة والتعبير المناسب.
- الوضوح في التفكير، بحيث يحدد الأفكار الرئيسية وينظمها قبل الكتابة.
- الدقة في مناقشة الأفكار والقضايا بعد عرضها.
- إتقان القواعد اللغوية الخاصة بالتركيب والصياغة والإملاء والخط.
- استخدام الأفعال المعبرة ، والحوار ، والموازنات البسيطة .

- توظيف الاقتباسات توظيفاً صحيحاً؛ لتستخدم في تأكيد فكرة أو نفيها أو مناقشتها.

- مراعاة الدقة في استخدام علامات الترقيم، والهوامش، والفقرات.

ثالثًا: طرق تعليم التعبير وأنشطته:

إن المدرس يستطيع أن يجد الفرص المتنوعة والكثيرة في النشاط اليومي للطلاب داخل المدرسة وخارجها.

- فالرحلات المدرسية تتطلب كتابة الخطابات للمصانع والمصالح والمتاحف ، وغير ذلك من الأماكن التي يزورها الطلاب.

- والنشاط الرياضي، والحفلات المدرسية، واجتماعات الآباء، وتوزيع الجوائز تتطلب كتابة الإعلانات، والدعوات، والبطاقات.

- مجلات المدرسة ميدان للتعبير الكتابي عن الخبرات الشخصية، والمشاهدات المختلفة، ورواية الوقائع العديدة ، وكتابة التهنئات ، وحكاية القصص ، والفكاهات والاعتذارات ، وتوجيه الشكوى والنقد ، وتحليل الشخصيات ووصف المباريات.

- وتنسيق حجرة الدراسة والمكتبة يتطلب الكتابة تحت الرسوم والصور واللافتات وغيرها .

- ومجالس الفصول يدعو تكوينها ونشاطها إلى تحرير الخطابات، وتدوين محاضر الجلسات .

- وكذا يهيئ إنشاء مكتبة الفصل الفرصة لتلخيص القراءات المتنوعة.

ويجب أن يكون السير في تعليم التعبير الكتابي متدرجا، بحيث ينتقل الأطفال في خطوات تناسب قدراتهم وحاجاتهم.

- يبدأ المدرس بأن يملي عليهم جملاً قصيرة، ويحذف بعض أركانها أو مكملاتها، ويكلفهم باختيار الكلمات المرادة من كلمات يعينها لهم.

- يملي المدرس على الأطفال جملاً بسيطة، ويطالبهم بوصف بعض أجزائها بالأوصاف المناسبة أو بإضافة قيد ظرفي أو جار ومجرور مما يناسب المقام.

- يشرع المدرس بعد ذلك في تدريب الأطفال على ربط جمل بسيطة بعضها ببعض بالروابط التي يستقيم بها المعنى بحروف جر أو عطف أو غيرها.

- يبدأ المدرس في تدريب الأطفال على التعبير الوصفي، بحيث يعد قبل الحصة أسئلة مرتبة يلقي منها ما يمكن الإجابة عنه، وبحيث يكتب إجاباتهم على السبورة حتى ينتهي الموضوع ، ثم يكلفهم الكتابة في موضوع مثل الذي نوقش.

- ينتقل المدرس بالأطفال إلى التعبير القصصي، فيبدأ باستخدام كتاب القراءة، بإعادة العبارات منه بلغتهم، ثم إعادة فقرات بلغتهم، ثم ملخص قصة حفظوها أو قرءوها، أو سمعوها.

النقلة التالية للأطفال هي التراسل أي كتابة الرسائل ، وفيها:

- تنبيه الأطفال إلى الشكل المصطلح عليه في غلاف الرسالة.

- يختار المدرس موضوع الرسالة، ويعين المرسل إليه.

- يقسم الرسالة إلى أجزاء ثلاثة: المقدمة، والموضوع، والخاتمة، ويسأل الأطفال أسئلة خاصة بكل جزء.

- يختار المعلم موضوعاً آخر، ومرسلاً إليه آخر حتى يستوفي أنواع الرسائل .

ويراعي عند تعليم الرسائل ما يلي:

- الوضوح بحيث يظهر المقصود من غير أقل خطأ في المعنى، أو احتمال معنى آخر.

- التدقيق بشرط تجنب تكرار المعاني، وطول العبارة فيما يمكن أن يعبر عنه بعبارة أقصر.

- ترتيب المادة ترتيبًا منطقيًّا، بعبارات متواصلة، وبشرط أن يكتب كل ما يختص بمسألة واحدة في فقرة على حدتها.

- العناية بالديباجة وعبارات الافتتاح والاختتام، وبصحة الهجاء، وبجودة الخط، وبنظافة العمل.

- ما كتب في الرسالة مكتوب بعبارات التلميذ حقيقة لا منقول من الكتب.

- تعويد التلميذ الكتابة في الموضوع رأساً.

- **طريقة تحادث ثم اكتب**: شاع من زمن طويل أن النقاش الشفوي ييسر عملية الكتابة.

ويمكن أن تحقق هذه الطريقة على نحو آخر هو: **فكر واكتب وتناقش وأعد الكتابة** ، حيث تتاح الفرصة للطالب أن ينظم أفكاره ويعرضها على غيره مكتوبة، وهكذا يفعل زملاؤه ، ثم يستفيد كل منهم من خلال المناقشات التي تدور في كل موضوع، ثم يعيد كل طالب ما سبق أن كتبه على نحو أفضل.

تساعد طريقة المناقشة على تحقيق المشاركة النشطة الفعالة، والكشف، واكتساب المعرفة ، وإيجاد العلاقة الشخصية الإيجابية بين المتعلم والمعلم، فكلاهما يحتك بالآخر ويتفاعل معه بطريقة من شأنها أن توجد الثقة والاحترام المتبادلين بينهما.

وهناك اعتبارات لازمة لتنمية مهارات التعبير الوظيفي ، ومن أهم هذه الاعتبارات :

- أن يعرف المدرس من أين يبدأ؟ وما الأداء المطلوب تعلمه؟ وما الخبرات المنتظمة والمتتابعة التي يجب أن يوفرها لطلابه؟ وما المهارات التي يريد أن ينميها، وما أهدافها النهائية؟ حتى يكون الأداء استجابة لمواقف مختلفة.

- أن يفهم المدرس بوضوح مكونات المهارة في المجال الذي يعلمه، وأن يستغل فهمه ومعلوماته للمهارة حتى يكون التعليم ناجحاً.

- أن يوفر المواقف الحيوية التي يمكن ممارسة المهارات من خلالها، وهي المواقف المشابهة للتي سيواجهها الطلاب خارج المدرسة.

- أن يتدرج المدرس في إكساب الطلاب المهارة، سواء أكانت مهارة حركية أم عقلية، وعليه أن يتدرج بهم على أساس حاجاتهم وقدراتهم.

- أن يدربهم على المهارة، وهناك شروط ليكون التدريب ناجحاً هي: إشباع الحاجات، والرغبات، وتوفير المواقف المناسبة للتدريب على المهارات، وتعريف الطلاب بأخطائهم ليقوموها، فلا تعلم دون ممارسة.

- أن تصمم التدريبات بحيث تكفل المرونة، وتناسب الفروق الفردية ، وأن تسمح لكل طالب أن ينمو بحسب قدراته إلى أقصى الأداء.
- أن يكون التدريب مستمرًا، لأن التدريب يولد الإتقان، وأن يكون على فترات متقاربة، لتستمر المهارة: فالتدريب المستمر يحقق التعليم، وإهمال التدريب يؤدي إلى النسيان.
- أن يتزود الطلاب بثروة لغوية وميسرة لإتقان المهارة .
- أن يراعى استعداد الطلاب لتعلم المهارة، ووظيفتها في النشاط الكتابي ، وموقعها من الاتصال اللغوي، والخبرات السابقة لهم.
- أن يستثار المتعلم، وأن تزاد دوافعه نحو تعلم المهارة حتى يتقن المهارة في سرعة ، لضمان التحسن في الأداء واكتساب المهارة.
- أن يكون التقويم شاملاً المهارات المراد التدريب عليها، والمهارات التي سبق تدرب عليها .

وهناك مجموعة أخرى من هذه الاعتبارات هي:

- أن يتم تحويل الحديث الداخلي إلى كتابه واقعية، حيث يتصور كاتب التعبير أنه يتحدث إلى جمهور ويكتب من أجله.
- أن قراءة القصص الخيالية قبل البدء في الكتابة تثير الطلاب إلى التعبير الكتابي، وتنمي استعدادهم لعملية التعبير الحقيقية، وتثيرهم إلى التعبير الكتابي.
- المناقشة الشفوية قبل الكتابة تزيد قدرة الطلاب على الكتابة .

و يمكن أن يتم التدريب على المهارات التأسيسية الآلية في التعبير على النحو التالي:

التدريب على مهارة ترتيب الجمل:

يتدرب الطالب على مهارة ترتيب الجمل في عدد من الخطوات ، أهمها:

- التدريب على استخدام أدوات العطف بنجاح عن طريق وضعها في أماكن خالية في قطعة نثرية، ويمكن استخدام قوائم بأدوات الربط واستخدامها.

- تكليف الطلاب عطف عدد من الجمل، بحيث تكون تسلسلاً مقبولاً، ويفضل أن يتم هذا الترتيب ضمن سياق أكبر، بحيث يتمكن الطالب، من الإحساس باتجاه النص قبل أن يبدأ في الترتيب.
- تكليف الطلاب إعادة كتابة النص وتكملته في إطار معنى سبق ذكره.

التدريب على مهارة استخدام الكلمات المناسبة والصفات:

- يمكن أن تستخدم الأنماط التالية لتدريب الطلاب على مهارة انتقاء الكلمات المناسبة والصفات المناسبة وهي:
- تقديم فقرة أو أقصوصة حذفت بعض كلماتها ؛ لتكملتها بكلمات مناسبة .
- وضع جمل متنوعة بها أسماء تحتاج إلى صفات في اللون والحجم والشكل والأصوات والأطوال ، ويطلب من الطلاب وضع الصفات المناسبة لهذه الأسماء .

وهناك صور متنوعة لتصحيح كتابات الطلاب في مجال التعبير، فبعض المدرسين يقومون بتحديد الأخطاء التي يقع فيها الطلاب في مهارات التعبير كما يقومون بتصويب هذه الأخطاء، ثم يردون كراسات التعبير إلى الطلاب لإعادة هذه الجمل أو العبارات التي وقع فيها الخطأ في صورة سليمة.

وبعض الموجهين يرون الاكتفاء بوضع خطوط تحت مواطن الخطأ، ويوضع في هامش الصفحات رمز يشير إلى نوع الخطأ على أن يقوم الطالب نفسه بإصلاح الخطأ، غير أن هناك بعض الجوانب المهمة التي تراعى عند تصحيح التعبير الكتابي ، مثل :

- ينبغي الاهتمام بنوع واحد من الأخطاء المرتبطة بمهارات التعبير الكتابي في درس واحد أو عدة دروس متتالية.
- يعنى المدرس بتقييد ما يراه من أخطاء شائعة، ويعرضها على طلابه، ويناقشها معهم في حصة خاصة بالإرشاد.
- يجب أن يضيف المدرس الملاحظات الكتابية الخاصة بأخطاء الطالب أو بالجوانب الجيدة في تعبيره - إلى العلامات والدرجات التي يمنحها له في موضوعه الذي كتبه.

- يجب أن يرتبط تصويب الأخطاء في التعبير الكتابي بقائمة المهارات التي يجب أن يتدرب عليها طالب في الصف الدراسي.

والكتابة نشاط لغوي أساسي نستخدمه في حياتنا اللغوية. فنحن نكتب عادة لننقل إلى الآخرين أفكارنا وأخبارنا وخبراتنا، أو لنعبر عن مشاعرنا وإحساساتنا وعواطفنا حيال الآخرين. فالكتابة إرسال، والقراءة استقبال، وبين هذه وتلك تقع الرسالة التي نستخدم فيها اللغة وسيلتنا في التواصل بين بني البشر، وهي وعاء الفكر وحافظة التراث وأداة التعبير والتفكير.

الكلمة هي الوحدة الصغرى للفكرة، وإننا لا نستخدم الكلمات مفردة ، ولا نستخدم الجملة بمعزل عن غيرها من الجمل، إننا نتواصل شفاهة وكتابة بوحدات فكرية كل وحدة منها تتكون من مجموعة جمل تتقاسم فيما بينها الفكرة الواحدة وتشكل بدورها الفقرة .

إن كتابة الفقرة عمل لغوي فكري، لا بد له من أن نتمكن من حسن اختيار الكلمة في الجملة، والقدرة على كتابتها كتابة سليمة لغة وإملاء. ولا بد أن نتمكن من تقديم هذه الكلمات على نسق نحوي صحيح، حتى تؤدي فيما بينها معنى مستقلاً يحسن السكوت عليه، ثم لا بد من أن نتمكن من ترتيب هذه الجمل بما يحقق وحدة الفكرة واكتمالها.

إن السيطرة على مجموعة المهارات التي تشكل لدينا القدرة على كتابة الفقرة أمر ضروري ، وهنا وجب علينا أن نتحدث عن: جمع المعلومات، وكيفية طرح التساؤلات، وتنظيم الأحداث، وترتيب الأفكار، كما أن إخراج الفقرة عمل لا يقل أهمية عن مضمونها. فهو الإطار الذي نقدم الفكرة من خلاله ، فاستخدام أدوات الترقيم أمر أساسي يكسب اللغة المكتوبة حياة وحركة وينقلها إلى مستوى من التعبير أكثر تأثيراً لدى الجمهور ، واستخدام بداية الفقرة بترك مسافة كلمتين في أول السطر يميز الفقرة باعتبارها تعبيراً عن فكرة من الأفكار ، وضبط هوامش الفقرة ، فتبدو هندسة الفقرة واقعاً يوحي بأن الكتابة نظام وتنظيم.

وفي محاولة لترجمة ما سبق إلى واقع، نقدم لك هذه المجموعة من الاعتبارات :

- هذه المهارات اللغوية الكتابية تتبنى مقولة "المعنى قبل اللفظ" ، وهذا يعني الاهتمام بالأفكار قبل الألفاظ التي تخدم الفكرة وتعبر عنها، لأن اللغة وعاء الفكر.

- هذه المهارات يتم تقديمها في أمثلة مشتقة من مواقف طبيعية مرتبطة بالممارسات اللغوية للطلاب داخل المدرسة وخارجها حتى تؤدي اللغة وظائفها.

- أن هذه المهارات لا تنقل الطالب مباشرة إلى الكتابة، بل إنها تزوده بمتطلبات أساسية ومهارات تأسيسية تساعده على الدخول الواعي والمتدرج إلى الإنتاج اللغوي الصحيح .

- أن هذه المهارات تزود الطالب أثناء الكتابة بجملة من المعايير اللازمة لتقويم كتاباته بنفسه ، وتحسينها وتطويرها في الاتجاه الصحيح للكتابة.

- أن التمكن من المهارات التأسيسية والأساسية يتيح الفرصة أمام الطالب للتدريب والتمكن من مهارات كتابية متقدمة تنحو ناحية النقد وإبداء الرأي وتذوق التعبير على مستوى الكلمة ومستوى العبارة والتركيب.

- أن برنامج المهارات اللغوية الوظيفية لا يقتصر على الجانب الوظيفي والفكري فحسب ، بل يتعدى ذلك إلى مستوى التخيل والإبداع، تحريراً لفكر الطالب وخياله معاً، فليس بالخبز وحده يحيا الإنسان.

وفي ظلال الأفكار اللغوية والتربوية السابقة والاعتبارات الكامنة وراء هذه الأفكار نقدم المهارات الكتابية التالية:

رابعًا: مداخل تعليم الكتابة:

تتعدد مداخل تعليم التعبير الكتابي، فمنها المدخل التقليدي ومدخل عمليات الكتابة التفاعلي الذي يعد أحد المداخل الحديثة التي ترمي إلى تحقيق أهداف التعبير الكتابي وتنمية مهاراته، ولاسيما إتقان عمليات الكتابة ، وتكوين عادات التفكير السليم .

وتقدم (وزارة التربية والتعليم، 2006، 236-237) مجموعة من التوجهات العامة التي قد تسهم في التخطيط لدرس الكتابة وتنفيذه، وهذا يؤكد أهمية عمليات الكتابة والتعبير الكتابي، وهي كما يلي:

-توظيف ما تعلمه الطلاب: لأن تعليم الكتابة من خلال المواد اللغوية التي سبق للطالب تعلمها يثبت المهارات اللغوية.

-تعريف الطلاب بالهدف: من معايير الكتابة الجيدة أن ينسق تنظيم المادة، ويتناسب محتواها مع ما في ذهن الفرد من هدف.

-البدء بتعليم الكتابة: يجب تحديد الوقت المناسب للبدء في تعليم الكتابة مع مراعاة عدم الإبطاء أو الإسراع.

-التدرج: ينبغي أن يراعي مبدأ التدرج عند تدريس الكتابة سواء من حيث اختيار المادة اللغوية أو من حيث طريق التدريس.

وينادي جيمس (James, 2009) الكاتب بضرورة تعليم مراحل الكتابة وعملياتها، وأن هذا المدخل يُعد من مستحدثات التربية، لتحسين مهارات التعبير الكتابي، والمشاركة الفعالة في المجتمع، والحد من المدخل التقليدي الجاف القائم على المعرفة، بل والتخلص منه .. ومن أهم مداخل تعليم الكتابة:

1-مدخل المنتج الكتابي Writing as product:

ويسمى المدخل التقليدي وينظر إلى الكتابة كمنتج Writing as a product والمقصود بها الكتابة النهائية للنص في أول محاولة، دون التخطيط والمراجعة، بهدف الوصول إلى المنتج النهائي، وتفترض هذه الطريقة على سبيل المثال: أن معرفة التهجي، والإملاء ، والقواعد النحوية، واستخدام علامات الترقيم، وكتابة جمل صحيحة، يؤدي إلى كتابة جيدة (حسني عصر، 2005، 247)، ويقصد بالنواتج Products الطريقة التي يتم بها التعامل مع المحتويات سواء كانت أشكالاً أو رموزًا أو معاني أو مواقف سلوكية، وسواء استخدمت في ذلك عمليات الذاكرة أو التفكير (حسن شحاتة وزينب النجار،

2003، 324). وقسمت مهارات الكتابة وفق هذا المدخل إلى: مهارات تنظيمية ، ومهارات لغوية أسلوبية ومهارات فكرية .. ويمكن القول: بأن هذا المدخل هو الشائع في مدارسنا اليوم مما أدى إلى إهمال التفكير، وعدم تفعيل عمليات ومراحل الكتابة الأمر الذي أوجد ضعفاً في المنتج وهشاشة في الموضوع.

2- مدخل عمليات الكتابة Writing Process:

في هذا الصدد أشار ڤان ڤييت Van-Vieet إلى ضرورة إشراك التلاميذ في مراحل عمليات الكتابة ، وأن تعليم التلاميذ هذه المراحل يؤدي إلى زيادة الكفاءة لديهم وكذلك النقد البناء ، ويؤكد وجود بعض النقاط التي يجب أن تؤخذ في الاعتبار في تعليم الأطفال الكتابة ، وهي: أن الطفل قادر على الكتابة، وأن توضع له طريقة واضحة للكتابة، وأن تجعل الطفل يوضح ما كتبه، وأن تعطيه الوقت الكافي للكتابة، وأن يكون لديه مكان مجهز للكتابة .

وهذا المدخل ينظر إلى الكتابة كعملية Writing as process ، من خلال مرور الكاتب بمراحل الكتابة المختلفة. وتؤكد نتائج الأبحاث أهمية تعليم الطلاب عمليات التعبير الكتابي ، باعتبار ذلك مدخلاً لمعالجة ظاهرة الضعف في الكتابة الإنتاجية بخاصة وفي اللغة بعامة، وأن الاندماج في مهام الكتابة يؤثر في وضوح معنى النص وتماسك بنيته. وأشار (Breiter, Scerdamalia, 1987) إلى أنه من اللافت للنظر أن البحوث التقليدية، وأساليب تعليم الكتابة ركزت على مدخل الناتج، في حين اهتمت البحوث المعاصرة في الكتابة التعبيرية بالكيفية والعملية، علماً بأن الكتابة قد تتطلب الأخذ فعليًّا بهذين البعدين في آن واحد .

ويذكر (Smith, C 2000) أنه توجد أربعة مداخل لتعليم التعبير الكتابي:

- المدخل التقليدي ويركز على المنتج الكتابي ، ويعتمد على هيمنة المعلم باعتباره مركز التعليم .
- مدخل التعليم الذاتي ويعتمد على المتعلم باعتباره محور التعليم.
- مدخل الاستقصاء وحل المشكلات ويعتمد على تعليم التعبير الكتابي من خلال أساليب تقوم على الاستقصاء وحل المشكلات، والتعليم التعاوني.

- مدخل عمليات الكتابة ويعتمد على وعي المتعلم بعمليات الكتابة وإعطائه التعليمات لاتباعها في المراحل المختلفة للكتابة، وقد أثبت هذا المدخل نجاحه في تحسين مهارات التعبير الكتابي.

وهذا ما تهدف إليه التربية أن ممارسة التدريس ترتبط بحرية التلاميذ كما ترتبط بالثقة في الذات، وهذه الثقة هي التي تعبر عن نفسها في توكيد فعل أو قرار يتعلق باحترام الحرية واستقلالية الطالب، وقدرته على مناقشة مواقفه الخاصة، وفي انفتاحه على مراجعة ذاته والمواقف التي تمسك بها من قبل وتتضمن السلطة الواثقة من ذاتها التي يتمتع بها المعلم الكفاءة المهنية. فلا سلطة للتدريس دون كفاءة، واختيار المعلم وممارسة الديمقراطية من الأمور التي تحددها الكفاءة العلمية. بمعنى أن عدم الكفاءة العلمية يدمر السلطة الشرعية للمعلم (حسن شحاتة، 2008، 342) وهذا ما تؤكده دراسة ماير وآخرون (Meyer, et al., 1995) من أهمية زيادة دافعية التلاميذ للكتابة والتقدير الذاتي لأنفسهم وأن ذلك يؤدي إلى القدرة على تنظيم الأفكار في صورة فقرات وجودة الكتابة وطولها، وأوضحت أهمية التوجه الدافعي والإقدام نحو أداء المهمة في عمليات الكتابة وأن ذلك يؤدي إلى التحسن في الكتابة ومن هنا فالاتجاه الإيجابي يخلق بيئة إيجابية داخل الفصل مشجعاً بذلك الطالب وكفاءته الذاتية في عملية الكتابة ويعوده الاستقلالية في الكتابة والتفكير والنقد، والاستنتاج، والمثلث المكون من ثلاثة أضلاع (الشخصية والعملية والمجتمع) يشكل رؤية جديدة لفكرة العملية الكتابية، حيث يقوم المعلم بتنظيم وتشجيع الطلاب لكي يصلوا إلى حد القدرة الكلية في امتلاك مهارات الكتابة والاتصال الكتابي (Robie, et al., 2003).

وقدم بعض التربويين مدخلاً آخر وهو المدخل التفاعلي، ويعتبر أصحاب هذا المدخل الكتابة كالقراءة في عملية التفاعل، فالكاتب من وجهة نظرهم كالقارئ يستحضر خبراته، وعلاقاته، ومعارفه السابقة، وثقافته، وأخلاقه، وأهدافه، وتوقعاته، بالإضافة إلى بعض الجوانب الأخرى للتفاعل مثل: افتراضاته، وتوقعاته، بالإضافة إلى بعض الجوانب الأخرى للتفاعل مثل: افتراضاته، وتوقعاته عن جمهور القراء، ومن جانب آخر فإن الكاتب يحتاج للتفاعل مع الكتاب الآخرين أو سواء في المدرسة، أو في المنزل والمجتمع .

واقترح سين ودي ساركر (Signh, De Sarkar) تصوراً لعملية الكتابة وفق المدخل التفاعلي كما يلي:

1- **مرحلة ما قبل الكتابة:** وتتضمن هذه المرحلة ما يلي: تحديد مجال الكتابة، تحديد الغرض أو الهدف، تحديد القراء المستهدفين من الكتابة، البحث عن المعلومات، تحديد المهمة، تحديد حدود المهمة، أخذ الملاحظات، الاتصال بالمكتبة، المناقشة مع الزملاء.

2- **مرحلة الكتابة:** وتتضمن كتابة المسودة وفق ما خطط له من قبل.

3- **مرحلة ما بعد الكتابة:** وتتضمن مراجعة المسودة، تنقيح المسودة وتحريرها (Singh, De Sarkar, 1994, p. 18-20).

وبتقصي الأدبيات والبحوث والدراسات السابقة التي تناولت الكتابة بوصفها عملية وجد أن عملية التخطيط والترجمة والمراجعة هي أكثر العمليات التي يوظفها القائم بعملية الكتابة، وفيما يلي عرض لهذه المراحل:

1 - **التخطيط Planning:**

يعتبر التخطيط من أهم أسس التعبير الجيد أي يسير حسب خطة مسبقة يرتب الكاتب فيها أفكاره وينظمها، ويعرف متى يبدأ؟ وكيف يبدأ؟ ومتى ينتهي وكيف ينتهي؟ ويتطلب ذلك إعداد التلميذ مسودة للموضوع ثم يعيد قراءته، وينقح موضوعه ويعيد صياغته ، ثم يعرضه في وضوح ، فالطالب في هذه المرحلة باستطاعته بناء الخلفية المعرفية المرتبطة بالموضوع الذي سيكتبه من خلال تدوين الملاحظات، وكتابة أكبر قدر من الأفكار، ثم إعادة صياغتها ثم دمجها في الموضوع. لذا فهناك من ينظر إلى عملية التخطيط على أنها أهم عمليات الإنشاء الثلاث . ومجمل القول إن تخطيط الموضوع مسبقاً إلى جانب العوامل الأخرى مثل الرسوم والأرقام، والتلميحات غير اللفظية، إنما يساعد على تنظيم الأفكار بشكل منطقي ومتسلسل، وإن التدريب على مرحلة ما قبل الكتابة له أثر عظيم على المنتج النهائي، ويترتب عليها نجاح أو فشل مراحل الكتابة اللاحقة.

2- الترجمة Translating:

تشير عملية الترجمة إلى تحويل المعلومات والصور الذهنية إلى أفكار وتوليدها في هيئة جمل، وتتماسك في هيئة نص مكتوب. وتسمى مرحلة التدوين أو التأليف والبناء أو (مرحلة الكتابة)، وتشتمل على إجراءات تستهدف بناء العمل الكتابي فكريًّا ولغويًّا تعكس مستوى التخطيط، وقدرات الكاتب العقلية واللغوية على التأليف، ودرايته بالأشكال والتنظيمات المتعارف عليها لهذا المنتج . وبالتالي فإن إجراءات الإنتاج تركز على انتقاء الألفاظ، وصياغة الجملة، وكتابة الفقرة الدالة على الفكرة المقصودة، ومن ثم إنتاج النص المطلوب كاملاً وتوجد بعض النتائج المتوقعة من هذه المرحلة ، وهي كما يلي:

- **النتائج المباشرة :** أن النص قد تطور إلى ما يشبه الموضوع المكتوب، ويعمق الموضوع من حيث مساره ومضمونه الفكري، ويعاد اكتشاف الموضوع مرة أخرى، وفقاً لمعايير أكثر دقة، وصولاً إلى استواء الفكرة، وشمولها، وتطويرها، واكتمال الموضوع.
- **النتائج غير المباشرة :** تتحدد هذه النتائج في أن تصبح الكتابة منشطاً يستغرق التلاميذ، وينشغلون به، وينغمسون فيه، فيمارسون دون وعي فنياتها، ويفكرون بعمق فيما يكتبون فيه ويكتسبون مزيداً من الخبرات ، وتنمي مهاراتهم في الكتابة.

3- المراجعة Reviewing:

هي الآلية التي تمكن الكاتب من إعادة النظر والتفكير فيما يكتب وممارسة أشكال التقويم الذاتي في كل ما يتعلق بالمادة المكتوبة من حيث الشكل ، والمضمون، والأسلوب، سعيًا إلى إخراجها في صورة أكثر اكتمالاً ، وتعني نقده عن طريق فحصه فحصاً دقيقاً، استنادًا إلى معايير تتخذ أساسًا للنقد وإصدار الأحكام، وهي مرحلة مهمة من مراحل الكتابة .

ومن الأدوار المهمة للمعلم في هذه المرحلة ، مساعدة التلاميذ على إجراء تعديلات وتغيرات وإضافات نحو تنمية الموضوع وتعميقه، وقدرة التلميذ على التعبير عن وجهة نظره الخاصة واتجاهاته وميوله، وتعويد التلميذ على التركيز في فاعلية تنظيم الأفكار وعمق المشاعر، وكذلك تعليم التعبير من خلال المناسبات والأنشطة اللغوية، وتعويد

التلميذ الكتابة عن أشياء متصلة به وعنده الرغبة في كتابتها وتلعب اللغة دورًا مهمًّا في مرحلة المراجعة، وتتمثل في تحديد الأخطاء النحوية والإملائية والخطية وتصويبها، وكذلك استخدام أدوات الترقيم، وأدوات الربط ، والنواحي التنظيمية من حيث المسافات والهوامش، والتنسيق، وجودة الخط وجماله، والنظام والنظافة.

ومن أهداف مرحلة المراجعة ومناشط الكتابة فيها ما يلي: إعادة تنظيم مجمل الفقرات وإضافة التفصيلات التي اكتشف التلاميذ غيابها في مرحلة النص المبدئي، وسد الفجوات الفكرية، والمنطقية التي تبدت للتلاميذ في سياق العبارات وتسلسل الأفكار، وإضافة مزيد من المعلومات والحقائق، وكل ما يثري عمق الموضوع، ويدعم مقدمة ما، أو يؤكد نتيجة، أو عدة نتائج، وضبط تتابع الجمل، والعبارات والفقرات، وتتابع الفكرة عمقاً وقيمة ، وإعادة كتابة مقدمة الموضوع بحيث يتوافر لها التشويق، والإثارة ، وإعادة كتابة خاتمة الموضوع لتكون بمثابة تلخيص موجز غير مخل لكل ما سبق في عرض الموضوع (حسني عصر، 2005، 374).

يسير تدريس التعبير وفقاً لمدخل عمليات الكتابة كما يلي:

أولاً: مرحلة ما قبل الكتابة (التخطيط): والتي يقوم فيها الطلاب بعمل مسودات يدربون خلالها على التخطيط للموضوع من حيث تحديد المقدمة، وتحديد الأفكار وترتيبها، والأدلة المراد سوقها للتدليل على الأفكار المقدمة، وتحديد الخاتمة، على أن يحتفظ الطلاب بهذه المسودات في ملف خاص بهم لاستخدامه في مرحلة الكتابة ذاتها.

ثانياً: مرحلة كتابة المسودة الأولية: عندما يشعر الكاتب بانتهائه من مرحلة ما قبل الكتابة يبدأ في كتابة المسودة الأولية للموضوع وذلك بتوضيح الأفكار، وترتيبها بأسلوب منطقي في فقرات مترابطة مع مراعاة القواعد النحوية.

ثالثاً: مرحلة إعادة المسودة والتعديل (إعادة الكتابة): وهي عملية تقييم لمدى ما حققه الكاتب من أهدافه الأساسية ومراجعة كتابته، لتحسينها وتصحيح الخطأ في ضوء معايير التعبير الكتابي المناسبة لنوع أو مجال الكتابة.

رابعاً: كتابة الصور النهائية للنص (التحرير): وفي هذه المرحلة يُطلب من المتعلمين إعادة كتابة الموضوع في ضوء التقويم وعمليات الفحص والخطة التي تم رسمها في مرحلة ما قبل الكتابة في ضوء المعايير العامة والنوعية التي ترتبط بالشكل والموضوع.

خامساً: مرحلة التقويم: وهي آخر مرحلة من مراحل الكتابة، وأكثرها أهمية فهي تقويم لما قمت بكتابته. وهنا يمكن أن يتحول الكاتب إلى قارئ ويقوم بمراجعة الموضوع في ضوء خطة ما قبل الكتابة، بالإضافة إلى جميع العمليات التي مرت بها كتابة الموضوع، والتقويم يأخذ أشكالاً عديدة منها: التقويم الذاتي، التقويم بواسطة الآخر، والتقويم بواسطة المعلم.

وهناك من يرى أن مراحل الكتابة تتحدد في خمس عمليات أو مراحل متتابعة ، هي:

1- **مرحلة التخطيط وتتضمن:** تحديد الموضوع، والعصف الذهني، وجمع البيانات، والأفكار الرئيسة والفرعية، وتنظيم المعلومات ، وتحديد شكل العمل الكتابي.

2- **مرحلة الكتابة أو الإنشاء وتشمل:** كتابة المقدمة، وكتابة الموضوع ، وكتابة الخاتمة، وكتابة المسودة الأولى، ومراجعتها ، ومراجعة المسودة الأولى من حيث (المفردات، والأفكار) .

3- **مرحلة التنقيح وتحتوي على الآتي:** مراجعة لغوية، ومراجعة فكرية، ومراجعة تنظيمية .

وهناك اتجاهات ثلاثة في تعليم التعبير المكتوب ، وهي: مدخل قواعد كتابة العبارة، ومدخل السير الذاتية وجمهور التلاميذ، ومدخل تجزيء عملية الكتابة.

ويمكن عرض ذلك كما يلي:

أولاً: مدخل قواعد كتابة العبارة:

إن التمكن من قواعد اللغة يمكّن من الكتابة على نحو أفضل وأعمق، وذلك بكتابة جمل قصيرة ثم دمجها في جمل أكبر باستعمال الروابط مثل (حروف العطف أو الضمائر)، ثم دمجها في عبارات ثم في فقرات، ثم مراجعة تسلسل الأفكار، وترتيب الجمل.

ثانياً: مدخل السير الذاتية وجمهور التلاميذ:

والافتراضات التي يستند إليها هذا المدخل تتحدد في ثلاثة ، نوردها فيما يلي:

-الكتابة عمل ذاتي شخصي، قبل أن يكون وظيفيًا ذا غرض، وكل عمل وظيفي لا بد فيه من بصمة ذات تختلف من فرد إلى آخر.

-الكتابة عملية متدرجة، ولا تحدث فجأة، ولا دفعة واحدة، وتكثر فيها المراجعات والتدخلات في كم المكتوب، ونوعه، ومساره.

-الكتابة إنتاج لا بد له من جمهور يستهلكه، ويقف منه موقفًا نقديًّا، وقيميًّا، وانفعاليًّا .

ثالثاً: مدخل تجزيء عملية الكتابة:

ويقوم هذا المدخل على افتراضات يمكن عرضها كما يلي:

- التعبير الكتابي كفاءة ظاهرة تستند إلى كفاءة باطنة لدى الكاتب، فهذه الكفاية الباطنة هي الأفكار مدى ووفرة وغنى وتنوعاً وأما الكفاءات الظاهرة فهي آليات الخط ومعايير جمالة، ومواين قدرته، ومهارات التفقير والتهميش، وعلامات الترقيم.

- قدرات العرض والترتيب والاتساق والانتقال من فكرة إلى أخرى، ومراعاة عناصر اللغة، وقواعدها، ومطالب الكتابة.

- التعبير المكتوب لا يأتي دفعة واحدة، ولكنه عمل متدرج، متسلسل، يحفز الذكاء، يكشف عن ثقافة الكاتب، وتنوع خبراته، تمكنه من مهارات الكتابة.

ومراحل الكتابة في مدخل التجزيء كما يلي: مرحلة المسودات، ومرحلة النص المبدئي للموضوع المكتوب، ومرحلة المراجعة، ومرحلة التنقيح والضبط، وقائمة الملاحظة من مناشط الكتابة . (Jenks, Chirshtopher, 2003).

مدخل عمليات الكتابة ماهيته، أهميته، وأسسه:

1 - ماهية مدخل عمليات الكتابة:

يقصد بالمدخل (Approach) أنه طريق يتبعه المعلم في عملية التدريس ، ويستخدم فيه أسلوب أو أكثر ، وهو مجموعة من المسلمات أو الافتراضات التي يتبناها المعلمون في التدريس في شأن طبيعة المادة التي تدرس.

والعملية عبارة عن مجموعة منظمة ومتتابعة من الأنشطة والإجراءات أو الخطوات المحددة النشطة والمتفاعلة ، موجهة نحو تحقيق أهداف أو منتجات معينة ، في فترة زمنية محددة ، وهي كذلك أي نظام منتج تشير إلى مجموعة الوسائل والأدوات التي يتم بموجبها تحويل المدخلات إلى مخرجات في شكل سلع وخدمات.

ونؤكد هنا أن المعرفة بالعمليات مكون أساسي من مكونات التفكير (الميتا معرفة) ويرى أن المعرفة بالعملية والتحكم فيها من خلال التقييم والتخطيط والتنظيم والتقويم يؤدي إلى تنمية مهارات التفكير والسيطرة على العمليات العقلية، والكتابة باعتبارها مهارات تحتاج إلى الوعي بعملياتها من تخطيط وتنظيم وكتابة ومراجعة وتعديل وإعادة كتابة وتقويم على نحو ما يلي:

- تنمية السمات الإنسانية مثل مهارات التعليم المستمر والاهتمامات.
- تخطيط المناهج وتنظيمها في ضوء المهارات والعمليات الحياتية.
- تدريس المهارات المعرفية والوجدانية.

ويؤكد مدخل عمليات الكتابة على تعليم المتعلمين المراحل والعمليات التي تؤدي إلى إنشاء البناء اللغوي الكتابي من بداية حدوث الأفكار إلى الصورة النهائية لهذا البناء اللغوي، وهو يختلف عن المدخل التقليدي في تدريس التعبير الكتابي الذي يهتم بالدرجة الأولى بالمنتج الكتابي وتقويمه دون عناية بالعمليات التي أدت إلى هذا المنتج أو المراحل التي مر بها، ومدخل العمليات من المداخل الحديثة التي تساعد على ترتيب الكلمات والجمل ونظمها في تناسق وترابط وتناغم (Barbara Kroll, 1993,16).

وقامت نورا سكيور وآخرون (Nora Scheuer, et al., 2006, 1) بدراسة أكدت من خلالها أهمية أفكار الأطفال حول عملية الكتابة في أربع مراحل من إنتاج الكتابة: ما قبل الكتابة وأثناء الكتابة والمراجعة وإعادة القراءة .

وهناك ارتباط بين مراحل عمليات الإنتاج وتطوره، للوصول إلى منتج عالي الجودة، وبين مراحل وعلميات الكتابة التي تمر بها للوصول إلى منتج جيد ذي قيمة . وهذه المراحل هي : مرحلة ما قبل الكتابة (التخطيط)، مرحلة الكتابة المبدئية (المسودة)، مرحلة المراجعة والتمحيص والتعديل، مرحلة إعادة الكتابة (الكتابة النهائية)، ومرحلة التقويم .

2- أهمية مدخل عمليات الكتابة:

أشار ماركس (Marcus, 1994) إلى أن أهمية هذا المدخل في تعليم التعبير الكتابي تنتج من ارتباطه بالاتجاهات والمداخل الحديثة في هذا المجال، إذ يسمح بالتعلم الذاتي والتعاوني وحل المشكلات، كما يرتبط بالمدخل البنائي واستراتيجيات ما وراء المعرفة ارتباطاً وثيقاً، وهذا المدخل يساعد التلاميذ على تدريس عملية الكتابة، وهذه العملية صممها المربون كأداة خاصة لمساعدة تلاميذ غير قادرين على التعلم، لتطوير كفاءتهم الكتابية من خلال خمس مراحل ، هي: (ما قبل الكتابة - المسودة - المراجعة - التحرير (التعديل)-النشر) مع استخدام أنشطة مناسبة لكل مرحلة (Vitale, 2003, 22) ويساعدهم كذلك على تنظيم أفكارهم وترتيبها، والالتزام بمراحل الكتابة ثم التنسيق والتصفية والتقويم، للوصول إلى منتج عالي الجودة، وهي الكتابة للنشر والجمهور (القراء) .

3- أسس مدخل عمليات الكتابة:

توجد بعض الأسس لمدخل الكتابة منها ما يلي:

- يستهدف تنمية وعي المتعلمين بكيفية استنتاج الأفكار وتحويلها إلى بناء لغوي .
- يدعم تكامل فنون اللغة القراءة والكتابة والتحدث والاستماع خلال عمليات الكتابة.
- يبرز دور المعلم في التيسير والإرشاد لتعليم الكتابة أثناء العملية وليس بعدها.

- يتيح فرصاً للممارسة أساليب تعليمية مختلفة كتعليم الأقران والتعلم التعاوني والفردي.
- إيجابية المتعلم سمة واضحة في ضوء هذا المدخل. فهي محور عمليات الكتابة.
- يركز على كيفية الأداء في المراحل المختلفة للكتابة.
- يعني بمهارات التعلم الذاتي التي تتمثل في قيام المتعلم بجميع عمليات الكتابة بدءاً باختيار الموضوع وتناوله ثم تقويمه ذاتيًا والكتابة الاستقلالية بصورة وظيفية.
- يوفر الفرص أمام المعلم لتقويم التعبير الكتابي بصورة موضوعية.
- يؤكد الاهتمام بالعملية والمنتج معاً أي بالكيفية إتمام الرسالة اللغوية كمنتج.
- يركز على استراتيجيات الابتكار واكتشاف الهدف والأفكار والأساليب.
- يراعي مبدأ كلية الكتابة كنشاط يجمع بين التلقائية والعقلانية.
- الكتابة في ضوء هذا المدخل عملية تفاعلية بين كاتب وجمهور ورسالة.
- يركز هذا المدخل على أسس بلاغية، حيث يراعى الكاتب والجمهور.
- يعتمد هذا المدخل على معلم له دراية بعمليات الكتابة.
- يؤكد التدريب ودافعية المتعلم وإيجابيته والعناية بالتفكير وتنمية مهاراته.
- يستمد أسسه من علوم اللغة. بتأكيده على الكفاءة اللغوية للمتعلم والعمل على تحسينها ومراعاة المنتج لكافة المعايير التي ينبغي أن تتوفر في الرسالة اللغوية.
- يستمد أسسه من العلوم التربوية بعنايته بالتدرج ودور المعلم والتلميذ وأهمية التخطيط والتنفيذ والتقويم والاكتشاف.

ومن أسس هذا المدخل أيضاً ما يلي:

- أن عمليات الكتابة ينبغي أن تعلم للطلاب بمثابة استراتيجيات تطوع لأي غرض من أغراض الكتابة ومهارات التعبير الكتابي.
- تدريس التعبير الكتابي للطلاب في سياق اجتماعي تعاوني .

- استخدام استراتيجيات تدريس متنوعة مثل العصف الذهني، والتعليم التعاوني ، وحل المشكلات ، وأنشطة متنوعة مثل الرحلة، واستخدام النماذج، وورشة عمل الكاتب مع الاستعانة بمصادر تعليمية متنوعة مثل الكتب والصحف والخبرة الميدانية والتكليفات ...

- ينبغي أن يقوم المعلم بدور المؤلف لكتابات الطلاب والقارئ المستمتع بالقراءة، وفي بعض الموضوعات يشارك الطلاب الكتابة لتقديم نموذج لكيفية أداء عمليات الكتابة.

- إتاحة الفرصة أمام الطلاب لإبداء الرأي وتقديم الحلول والاختبار منذ لحظة اختيار الموضوع، وتناوله، وتقويمه، كما ينبغي الانطلاق من البنية المعرفية للطلاب.

- التأكيد على استقلالية الطالب في الكتابة .

- الهدف الأساسي من هذا المدخل هو طلاب قادرين على الكتابة الصحيحة في عالم يتسم بالحرية ، وعلى التعلم المستمر في التعبير الكتابي بنوعيه الإبداعي والوظيفي.

- يدعم هذا المدخل تكامل فنون اللغة خلال عمليات التعبير الكتابي .

- التركيز على إيجابية المتعلم فهو محرر عمليات الكتابة من البداية وحتى عمليات التقويم.

- يجب التركيز على الأداء الحقيقي للتعبير الكتابي في عملياته المختلفة والتقويم بصورة موضوعية من خلال الاعتماد على أكثر من أسلوب . ويمكن إشراك المعلمين وأولياء الأمور في عمليات التقويم.

- الاهتمام بالعملية والمنتج معاً، بحيث يصل المتعلم إلى كتابة رسالة لغوية تتوافر فيها معايير الكتابة الجيدة.

- التعبير في ضوء هذا المدخل لا يسير في اتجاه واحد وإنما هو عملية تفاعلية بين الكاتب والجمهور والرسالة وتراعي مطابقة الكلام لمقتضى الحال . ويصف (Johnt-Bruer, 2000, 277) هذا النموذج باعتباره نظرية معرفية، كيف يتم التعامل في الذاكرة الراهنة مع مدخلات المهمة، البيئة، وما يحتفظ به الكاتب في الذاكرة بعيدة المدى تشتمل البيئة

التي تتم فيها المهمة بالنسبة لعملية الكتابة على أشياء خارجية تؤثر على أداء الكاتب، العبارات التي صيغت بها الكتابة، ووصف جمهور القراء المتوقع . وتتضمن ذاكرة الكاتب البعيدة المدى خلفية معرفية حول المجال، الجمهور، ومخطط الكتابة، والمعارف عن المفردات اللغوية وقواعد اللغة، والمعارف عن المعلومات والأفكار ذات الصلة بالنص، كما أن هذه الذاكرة تعتبر مسئولة عن تجهيز الأفكار وتوليدها أو ترجمتها، ونقدها، ومراجعتها، وتعديلها، وتطويرها.

وتتمثل ثلاث عمليات في الذاكرة الراهنة وهي التخطيط والترجمة والتلخيص للكاتب تمثلاً للمهمة، وإطارًا عقليًا أو كتابيًا للنص، وتحول الترجمة الخطية إلى كلمات على الصفحة لأنها تتعامل مع آليات الكتابة، وفي التلخيص يقارن الكاتب بين النتائج المكتوبة والنتائج المخطط لها أو ما هدف إلى كتابته (Johnt-Bruer, 2000, 278).

ويأخذ التخطيط والترجمة والمراجعة مكان ما قبل الكتابة، الكتابة، وما بعد الكتابة، وتحل مجموعة من العمليات المنفصلة محل مجموعة من الأنشطة الماهرة. ويمكن القول أن هذه العمليات تعمل في هذا النموذج معاً من أجل التوصل إلى الكتابة الجيدة والفعالة من خلال مراحل كتابتها المختلفة.

خامسًا - تقويم عملية الكتابة:

تصنف أسس تصحيح موضوعات التعبير الكتابي إلى ما يلي: أسس تتعلق بالكتابة الخطية، وأسس تتعلق بالأسلوب وهو طريقة اختيار الألفاظ وتأليفها للتعبير عن المعاني للإيضاح والتأثير، وأسس تتعلق بالفكرة. ويمكن إيجاز تلك الأسس وصياغتها كما يلي:

أسس تتعلق بالكتابة الخطية والإملائية:

رسم التلميذ الحروف رسماً صحيحاً، والكتابة الصحيحة إملائيًا، واستخدام علامات الترقيم، ومعرفة بداية الفقرة ونهايتها، والنظام والنظافة في الكتابة، وجمال الخط وجودته.

أسس تتعلق بالأسلوب:

(أ) **في المفردات:** أن تكون خالية مـن الغرابـة، ومرتبـة ترتيبـاً يحقـق الإفهـام، محـددة المـدلول، غـير مستنكرة ولا عامية، موظفة في الجملة أو العبارة...

(ب) **في الجمل:** أن تكون خالية من التعقيد اللفظي والمعنوي، وضعف التأليف ، وأن تكون سليمة من الناحية النحوية والصرفية والبلاغية، ومناسبة للمعنى .

(جـ) **في العبارات:** أن تكون واضحة موجزة، وأن تكون مطابقة لمقتضى الحال، وأن يتـوافر فيهـا جانـب الذوق الأدبي، وأن ترتبط بما قبلها وما بعدها، وأن تكون المبالغة فيها مقبولة.

أسس تتعلق بالفكرة:

أن تكـون الفكـرة صـحيحة مـن الناحيـة العلميـة والخلقيـة، وواضـحة، ومنظمـة بحيـث تبـدو المعلومات والحقائق والأفكار في تسلسل مقبول، الفكرة جيدة، أو دارجة أو منقولة عن أخر.

وترى (ربيكا أكسفورد، 1996، 147) أنه يجب عدم قيام المعلم بوضع خطوط حمراء تحت كل خطأ يرتكبه المتعلمون، فذلك من شأنه تحطيم المتعلمين بل والمعلم ذاته ، ويمكن أن يصحح الطلاب لبعـضهم البعض أخطاءهم، وتعد طريقة التصحيح من أصعب التحديات التي تواجه المعلم، لما تتطلبـه مـن وقـت طويل وجهد شاق، وهذه المشكلة لها شقان: الأول يتعلـق بعـدد الكراسـات وهـو عـدد التلاميـذ، والثـاني يتعلق بكيفية التصحيح .

ولعل الشق الأول من المشكلة (كثرة العدد)، ينبغي اللجوء إلى أساليب التقويم الحديثـة، حيـث التقويم الذاتي، وتقويم القرين، أما إذا كان المعلـم هـو محـور التقـويم فلحـل مـشكلته يقـترح فتحـي يونس "تقسيم الفصل قسمين أو ثلاثة، والمهم أن يكون العدد الـذين يطلـب مـن المعلـم تـصحيحه لا يزيد على العشرين كراسة في المرة، ويوزع الكتابة بين هذه الأقسام بحيث تكتب المجموعة الأولى المرة الأولى، وتكتب المجموعة الثانية في المرة الثانية، وهكذا .

والشق الثاني، وهو طريقة التعليق على الموضوع ؛ أي طريقة الإصلاح المباشر التي يقوم فيها المعلم بقراءة الموضوع بحضور التلميذ، ومناقشته فيه، وتنبيهه لأخطائه وإرشاده للصواب، ويكون ذلك في السنوات الأولى من تعليم التعبير الكتابي، وفي الصفوف الراقية يمكن للمعلم - إذا لاحظ في تلاميذه القدرة على معرفة أخطائهم، بأنفسهم- يمكنه استعمال رموز معينة للدلالة على الأخطاء الجوهرية في كتاباته، وذلك بأن يضع خطًّا تحت الخطأ، دون كتابة الصواب، بل يكتفي بكتابة الرمز المتعارف عليه مع تلاميذه، الذي يشير إلى نوع الخطأ، كالحرف (ن) للدلالة على الخطأ النحوي، (ص) للخطأ الصرفي ، و(ل) للخطأ اللغوي، و (م) للخطأ الإملائي ، و (ع) للخطأ في المعنى والفكرة ، و(س) للخطأ في الأسلوب، مع كتابة الملاحظات والتقديرات بصورة واضحة مفهومة لدى التلميذ، ثم تترك الفرصة للتلميذ ليقوم بنفسه بتصويب أخطائه، ثم متابعة المعلم لعملية الإصلاح لتحقيق الهدف من عملية تصحيح موضوعات التعبير الكتابي.

ويكون التقويم أصيلاً حين يدمج التلاميذ في مهام لها جدارة وذات معنى ومغزى، وهذه التقييمات تبدو كأنشطة التعليم تتطلب وتتضمن مهارات تفكير عليا، وتناسباً في الأداء على نحو جيد، بحيث تظهر المعايير التي يحكم بها على جودة العمل (جابر عبد الحميد: 2002، 76) . وعلى أية حال فإن هناك مجموعة مبادئ أساسية تميز التقويم الأصيل هي (خليل يوسف: 1998، 121-122):

- أن يرافق التقويم عمليتي التعليم والتعلم ويربطهما معاً في جميع مراحلهما بقصد بلوغ كل تلميذ محكات الأدوار المطلوبة، وتوفير التغذية الراجعة الفورية لإنجازاته.
- يعتمد التقويم على إنجازات وأعمال التلاميذ بوصفها مادة للتقويم الأصيل.
- يتيح للتلاميذ أثناء الدراسة ممارسة مهمات وأعمال وأنشطة واقعية تؤكد عمليات التقصي والاكتشاف وحل المشكلات واتخاذ القرارات.
- يراعي الفروق الفردية، ويتطلب التعاون بين التلاميذ في أداء الأنشطة.
- أن يكون محكي المرجع؛ يهيئ للمعلم فرصة تقييم أعمال التلاميذ ومساعدة الضعاف منهم.

- ويرتبط بعملية التقويم تصحيح الكتابة، أي الحكم على مضمون الكتابة والتعبير الكتابي ، حيث إن هناك مجموعة من المعايير التي تتعلق بالحكم على مضمون عملية الكتابة أو التعبير الكتابي ، أهمها:

* **الجدة في الفكرة، والعمق فيها:** حيث إن الفكرة الجيدة أكثر تأثيراً من الفكرة الدارجة أو المنقولة عن إنسان آخر.

* **الوضوح في الفكرة:** بحيث تبدو للقارئ غير مبهمة، لأن الفكر الواضحة هي نتائج التفكير الواضح، كما أن غموض الفكرة وراء اضطرابها وتشويشها.

* **التنظيم:** ويقصد به سرد المعلومات والحقائق والأفكار في تسلسل معقول بحيث يظهر ترتيبها في شكل مقبول.

* **الوحدة والتلازم بين الأفكار الفرعية والفكرة الرئيسة .**

كذلك ينبغي أن ينصب الحكم في التعبير الكتابي على الشكل، وذلك من حيث الأخطاء النحوية والإملائية وعلامات الترقيم وأدوات الربط، وجودة الخط ونظافته، وباقي مهارات الكتابة، وفي تصحيح موضوعات التعبير الكتابي ، هناك بعض الأمور التي ينبغي أن يراعيها المدرس ، أهمها:

- يكون تصحيح الكراسات لكتابات التلاميذ شاملاً غير متقيد بإصلاح كل خطأ، وبطريقة تثير تفكير التلاميذ في أخطائهم، ويبعث نشاطهم إلى معرفة الصواب.

- التجاوز عن بعض القصور في العبارات .

- على المدرس أن يدون المآخذ العامة والأخطاء الشائعة التي لاحظها في عملية التصحيح فيعرضها على التلاميذ في حصة قادمة، ولك بعد رد الكراسات المصححة إلى الطلاب.

- يحسن ألا يكتفي المدرس بتقدير موضوع التلميذ بدرجة معينة، بل ينبغي أن يضيف إلى ذلك ملاحظة كتابية، تقف التلميذ على عيوبه، أو يكون لها أثر في تشجيعه.

- يجب أن يهتم المدرس بالناحية اللغوية وبالرسم الإملائي وبجودة الخط .

ويذكر محمد فضل الـلـه (1988: 148) عدة طرق لتصحيح التعبير الكتابي ، منها:

- **الطريقة الفردية المباشرة:** وهي أجدى الطرق وخاصة عندما تتم داخل الفصل وبصورة مباشرة، ويصعب تطبيقها مع ضيق الوقت وكثرة الأعباء الملقاة على عاتق المدرس.
- تصحيح التلميذ لنفسه؛ حيث يتعلم عن طريق المحاولة والخطأ وبتكرار المحاولة يقل الخطأ .
- **الطريق التبادلية:** وفيها يصحح كل تلميذ لزميله مع إرشادهم إلى إطار عام للتصحيح.
- الجمع بين الطريقتين الأولى والثانية، وفيها يكتفي المعلم بوضع رموز تعبر عن نوعية الخطأ الإملائي أو النحوي أو الأسلوبي، ويترك للتلميذ تحديد الخطأ وتصحيحه.

وهناك بعض الأسس التي لابد من مراعاتها عند تقويم التعبير الكتابي فيما يلي:

- يكون التعليق الذي يريده المدرس على كتابات التلاميذ مباشراً وشخصيًّا وموضوعيًّا .
- يشجع التلميذ ويقدر تعبيره متى كان ذلك ممكناً.
- يمس التصحيح للخطأ الذي فكرة أو مشكلة من المشكلات اللغوية التي يكثر حدوثها من كتابات التلاميذ ، ويكتبه على السبورة دون تحديد أصحاب هذه الأخطاء .
- يوجه المدرس تلاميذ إلى تخير الكلمات.
- لا يعطي المدرس درجات ولكن يقدر التلاميذ بالحروف (أ، ب، جـ .. إلخ).
- يرجع المدرس إلى التلاميذ كراساتهم سريعاً بقدر الإمكان.
- يوضح للتلاميذ الذي توجد لديهم مشكلات بوجهة نظره في تصحيح هذه الكراسات.
- يتخير المدرس بعض كلمات التلاميذ الجيدة دون إشارة إلى الأسماء ويقرأها .

وهناك من يرى أن تقويم التعبير الكتابي يقتضي مراعاة ما يلي:

- يقوم المدرس بالإجابة عن تساؤلات التلاميذ وإزالة تشككاتهم سواء من ناحية الرسم الإملائي أو القواعد اللغوية أو غير ذلك حتى يقلل من أخطائهم الكتابية.

- مجموعة مناسبة وغير محددة منها للتصحيح، على أن يكون معظم أصحابها ممن لم يسبق لهم التصحيح في المرة السابقة، وتتضمن كراسة واحدة غير محددة على الأقل من كل مجموعة سبق لها التصحيح ، حتى لا يستهين أصحاب تلك المجموعات بالكتابة في غير المرات التي تصحح فيها كراساتها.

- يشرك المعلم تلاميذ معه في جهد التصحيح وذلك في المراحل المتقدمة من التعليم وطبقاً لتقديره.

- ويوصي بعض المهتمين بتعليم اللغة العربية بأن تتم عملية تقويم التعبير الكتابي عن طريق متابعة مدى استخدام التلميذ لمقومات الكتابة السليمة، والتي من أهمها الاهتمام بتحديد الفكرة الرئيسة وتوالد الأفكار الفرعية، ومدى ترابط الأفكار وصحة صياغتها، وسهولة الأسلوب ووضوحه، واستخدام علامات الترقيم وأدوات الربط.

* * *

الفصل السادس

علم الإملاء: تعليمه وتعلمه

أولاً : الإملاء: مفهومه، وأبعاده.

ثانيًا : أسباب الأخطاء الإملائية.

ثالثًا : الأسس السليمة لتدريس الإملاء.

رابعًا : الأساليب الناجحة في تدريس الإملاء.

خامسًا : أنماط الأمالي.

يتناول هذا الفصل الإملاء؛ مفهومه وأبعاده الأكاديمية والتربوية، وأسباب الخطأ في الإملاء ، وأسس تدريسه، وأساليب تعليمه وتعلمه، وأنماط الأمالي. ويمكن عرض ذلك كما يلي:

أولاً – الإملاء: مفهومه وأبعاده:

والإملاء نظام لغوي معين ، موضوعه الكلمات التي يجب فصلها. والتي يجب وصلها ، والحروف التي تزاد، والحروف التي تحذف، والهمزة بأنواعها المختلفة، سواء أكانت مفردة، أو على أحد حروف اللين الثلاثة، والألف اللينة، وهاء التأنيث وتاؤه، وعلامات الترقيم، والكلمات النوعية الواردة بالمواد الدراسية. والتنوين بأنواعه، والمد بأنواعه ، وقلب الحركات الثلاث، وإبدال الحروف، واللام الشمسية والقمرية (حسن شحاتة ، 1978). ووظيفة الإملاء أنه يعطي صوراً بصرية للكلمات تقوم مقام الصور السمعية عند تعذر الاستماع.

والإملاء فرع مهم من فروع اللغة العربية، وهو من الأسس المهمة في التعبير الكتابي . وإذا كانت قواعد النحو والصرف وسيلة لصحة الكتابة نحويًّا واشتقاقيًّا ، فالإملاء وسيلة لها من حيث الصورة الخطية. والإملاء بعد من أبعاد التدريب على الكتابة في المدرستين الابتدائية والإعدادية (مرحلة التعليم الأساسي في مصر). والإملاء وبهذا الاعتبار الإملاء يتطلب مهارة في الإصغاء إلى المضمون، ومخارج الحروف، ومعرفة المسار اللغوي الذي اختاره أسلافنا ويثير الإملاء القدرة العامة لدى التلميذ؛ لأن الإملاء الصحيح لأي نص يؤدي إلى فهمه تماماً؛ ولأن الخطأ يسهم في غموض المعنى. ولكي نكتب بلا أخطاء ينبغي تحريك مجموعة متعددة ومركبة من المعارف، والحكم على المواقف، واكتشاف القاعدة التي يجب تطبيقها، وإظهار كفاءة في التطبيق السليم.

والإملاء يعود التلميذ صفات تربوية نافعة؛ حيث يعوِّده التمعن ودقة الملاحظة، ويربي عنده قوة الحكم، والإذعان للحق، كما يعوده الصبر، والنظام، والنظافة، وسرعة النقد، والسيطرة على حركات اليد. والتحكم في الكتابة، والسرعة في الفهم، والتطبيق السريع اليقظ للقواعد المختلفة المفروضة . ومن الخطأ أن يؤخذ الإملاء كمقياس دقيق للتفوق والإجادة لجميع مهارات اللغة العربية ؛ لأنه منظومة صغيرة في منظومة كبرى.

والخطأ الإملائي يشوه الكتابة، ويحول دون فهمها فهماً صائباً. وغير خاف ما يلحق المتعلم الضعف في الهجاء من ضرر في حياته العلمية، فقد لا يسهل عليه أن يجد وظيفة في شركة أو معمل أو متجر أو مصلحة من المصالح ، أو أن يتابع الدراسة في مرحلة التعليم التالية . (عبد العليم إبراهيم ، 1976) .

ويرجع الاهتمام ببحث مشكلات الإملاء إلى سنة 1938، عندما نادى بهي الدين بركات بإصلاح الكتابة العربية؛ لتكون هادية ومرشدة للقارئ، ممثلة لما ينبغي أن ينطق به، وأن تكون ميسرة، وسهلة التناول على المتعلم ، كذلك أخذ مجمع اللغة العربية منذ الدورة الرابعة عشرة لانعقاده في بحث موضوع "تيسر الإملاء" من حيث رسم الهمزة والألف اللينة. واستقر الرأي في سنة 1960 على قواعد ميسرة في شأن الهمزة، ولكنها ليست نهائية. ولا شاملة، "ولا تزيل الصعوبات التي نجدها في كتابتها". (مجمع اللغة العربية، 1971) .

وهناك بحوث عربية تناولت موضوع الإملاء ، منها : دراسة (إبراهيم عبد اللطيف ، 1958) التي جمعت الأخطاء الإملائية التي تنتشر في الصحف والمجلات. ومنها بحث (عبد الفتاح شلبي، 1960) عن تيسير قواعد الإملاء ، ودراسة (محمد أبو الفتوح شريف، 1976) التي حاولت أن تحدد الأخطاء التي يقع فيها التلاميذ في المرحل التعليمية المختلفة بما في ذلك المرحلة الجامعية . وأما البحث الذي يجب إثباته في هذا المجال فهو بحث تناول الأخطاء الشائعة في الإملاء في الصفوف الثلاثة الأخير من المرحلة الابتدائية، وبين أسباب هذه الأخطاء ، وحدد طرق علاجها.

ثانياً - أسباب الأخطاء الإملائية:

ترجع أسباب الخطأ الإملائي إلى عدة عوامل ، من أهمها ما يلي:

(أ) عوامل ترجع إلى الإدارة المدرسية والنظام التعليمي ، وتتمثل في أعباء المعلمين المتعددة ، وارتفاع كثافة الفصول، وعدم وجود حوافز تشجيعية للمعلمين الأكفاء .

(ب) عوامل ترجع إلى المعلم : وتتمثل هذه العوامل في أن معلم المرحلة الابتدائية ضعيف في إعداده اللغوي ، وأن معلمي المواد الدراسية المختلفة لا يلتفتون إلى أخطاء التلاميذ .

(جـ) عوامل تتصل بخصائص اللغة المكتوبة، وتتمثل في : الشكل وقواعد الإملاء ، واختلاف صورة الحرف باختلاف موضعه من الكلمة ، والإعجام ، والإعراب، واختلاف هجاء المصحف عن الهجاء العادي.

(د) عوامل ترجع إلى التلميذ: وتتمثل في : التردد، والخوف، وعدم تمييز الأصوات المتقاربة في مخارجها، والتعب، وضعف الحواس ، وانخفاض مستوى الذكاء، وضعف الملاحظة البصرية، وعدم القدرة على التذكر، وعدم الاتساق الحركي، والعيوب الماثلة في النطق والكلام، وعدم الاستقرار الانفعالي. (Patterson. C. 1974).

(هـ) عوامل ترجع إلى طريقة التدريس: وتتمثل في أن تدريس الإملاء يقوم على أساس أنه طريقة اختبارية تقوم على اختبار التلميذ في كلمات صعبة ومطولة وبعيدة عن القاموس الكتابي للتلميذ، وأن درس الإملاء لا يرتبط بفروع اللغة العربية والمواد الدراسية، وأن أخطاء الإملاء يقتصر علاجها على ما يقع في كراسات الإملاء، وعدم وجود كتاب لقواعد الإملاء يلتزم به المعلم والمتعلم، وإهمال أسس التهجي السليم، وعدم تصويب الأخطاء مباشرة. وعدم مشاركة التلميذ في تصويب الخطأ، وعدم تمثيل الطول المناسب للحركات القصار والطوال. (حسن شحاتة، 1978).

تلك هي الأسباب التي تساعد على ذيوع الخطأ الإملائي التي أمكن التوصل إليها، ويجب أن نحصن التلاميذ منها؛ لنحقق العلاج المنشود لظاهرة الأخطاء الإملائية.

ثالثاً – الأسس السليمة لتدريس الإملاء:

لم يلتفت إلى الأسس التي تراعى في تدريس الإملاء سوى (عبد العليم إبراهيم، 1966) ، الذي قال بضرورة الاعتماد في تدريس الإملاء على الأذن واللسان واليد، أما ما شاع بين الباحثين فهو الحديث عن ثلاث طرق لتدريس الإملاء: هي الإملاء المنقول، والمنظور، والاختباري. يهدف النوعان الأولان إلى تدريب التلاميذ على عدد من الكلمات عن طريق الحواس: العين والأذن واللسان. أما النوع الثالث فيهدف إلى قياس التقدم الذي أحرزه التلميذ وكشف أخطائه. وهناك نوع رابع هو الإملاء الاستماعي، وفيه يقرأ المعلم القطعة قراءة جهرية تعقبها مناقشة في الفهم، وأخرى في الكلمات الصعبة ، ثم نوع خامس هو الهجاء الشفوي الذي يكرر فيه التلميذ الحروف التي تتكون منها الكلمات بصورة جماعية، ثم ينتقلون إلى كتابتها، ثم النوع السادس والأخير ، وهو الإملاء الوقائي الذي يعتمد على تدريس ما وقع فيه التلاميذ من خطأ، بعد صياغته في قطعة مناسبة.

والملاحظ أن أساليب تدريس الإملاء السابقة قد أغفلت أسس تدريس الإملاء التي نبهت إليها اللغات الأجنبية، التي ثبت نجاحها ؛ ولذا تقتصر مهمتنا على ذكر بعض الأسس العامة التي يمكن أن تفيد لو أضاف إليها المعلم خبرته بتلاميذه ومعرفته بمادته. وهذه الأسس هي:

(أ) تدريب الأذن على الإصغاء إلى المعنى ومخارج الحروف. وتدريب اللسان على النطق الصحيح ، وتعود رسم الحروف ، والألفاظ ، ومعرفة قواعد الهجاء ، وكتابة موضوعات إنشائية قصيرة سبق معالجتها شفويًّا.

(ب) الاهتمام بالتذكر والتدريب المستمر عن طريق مطالبة التلاميذ أن يذكروا عدة أسطر، ثم نمليها عليهم في اليوم التالي، واضعين في الاعتبار مسألتي الفهم والمعنى.

(جـ) الاهتمام بالمعنى قبل الهجاء. يجب أن نربط الإملاء بالعمل التحريري؛ فالهجاء دراسة لها هدف حيوي عندما يكون مرتبطاً بالتعبير المكتوب، وعندما يكون أداة للكتابة ، وجزءاً مكملاً للعمل التحريري؛ فإن التناول العملي يعطي نتائج طيبة.

(د) الوسائل التي تساعد على اكتساب مهارات الإملاء الصحيح تتمثل في القراءة بإمعان ، وتوضيح مخارج الحروف، والاهتمام بالإملاء في كل الواجبات المنزلية، واستخدام السبورة في كتابة الكلمات الجديدة .

نخلص مما سبق إلى أن الأسس التي تخدم الإملاء هي الاهتمام بالمعنى وإظهار مخارج الحروف، وربط الإملاء بالأعمال التحريرية، والاهتمام بالهجاء في القراءة والتعبير والواجبات المنزلية ، والتناول العملي للإملاء بما يحقق الحاجة والمنفعة للتلميذ وهناك مجموعة من الاتجاهات السائدة والأفكار العامة، التي يمكن أن تفيد منها باعتبارها أساساً ذا فاعلية وتأثير في تدريس الإملاء بالبلدان العربية. وهذه الأسس هي. (حسن شحاتة ، 1984).

1- تدريس الإملاء في ظلال القراءة ، ويرتبط في الصفين الأول والثاني من المرحلة الابتدائية ، عن طريق كتابة جمل وفقرات قصيرة مستمدة من كتاب القراءة ، تركز على الحروف المتقاربة رسماً أو مخرجاً، والمد بأنواعه، مع التأكيد على الفهم والقراءة الجهرية فيما يكتب. أما تدريس الإملاء مستقبلاً فيبدأ في الصف الثالث الابتدائي، ويستمر حتى نهاية المرحلة الإعدادية أو ما يقابلها، من خلال وصل الإملاء بفروع اللغة العربية، وبمواقف الكتابة الحيوية اليومية التي يعيشها التلميذ، أو ببطولات العرب والإسلام والمثل العليا، والمناسبات الوطنية والقومية .

2- لا تقتصر أهداف تعليم الإملاء على إكساب التلاميذ الجانب المعرفي المرتبط بقواعد الإملاء وسلامة الرسم الإملائي، بل يجب أن تتضمن توسيع الثقافة العامة للتلميذ، وثروته اللغوية، وأفكاره، ومعارفه العامة، وخبراته ومهارات التفكير العلمي، والتذوق الأدبي، ونشاط المتعلم وإيجابيته.

3- يتم تدريس الإملاء من خلال نصوص أدبية مختلفة، طبيعية غير متكلفة، أو يدرس الإملاء من خلال جمل وفقرات مستمدة من دروس القراءة أو التعبير أو المواد الدراسية المختلفة، تتضمن قواعد إملائية محددة أو كلمات نوعية ، ويرى المعلم الحاجة ماسة إلى تدريب تلاميذه عليها لجدتها أو لذيوع الخطأ الإملائي فيها.

4- تتنوع أساليب التقويم في دروس الإملاء: منها ما يقوم به المعلم بنفسه، ومنها ما يشارك فيه المعلم بالتوجيه والمتابعة، ومنها ما يقوم به التلاميذ، حيث يركز على نشاط المتعلم ويثير تفكيره بدعوته إلى البحث عن الكلمة الصحيحة، وتعرف سبب الخطأ، وذلك بوضع المعلم خطًّا أحمر تحت الخطأ دون تصويبه، على أن يكون تصويب الكلمة في إطار الجملة التي وقع فيها الخطأ .

5- يتم جمع أخطاء الإملاء التي تشيع في كتابات التلاميذ وتقسيمها إلى وحدات متجانسة ، وتحدد القواعد الإملائية التي تنتمي إليها هذه الوحدات، ويتم تدريب التلاميذ على هذه القواعد، ويفضل أن يكون ذلك في بداية العام الدراسي، حتى يتم تخطيط منهج الإملاء في ضوء تلك القواعد الوظيفية والعملية.

6- تعليم الإملاء يتم بحسب فلسفة تعليمية تتجه إلى إفهام التلميذ ما يكتب قبل الإملاء، وتشرح وتناقش قاعدة إملائية واحدة في درس واحد أو في مجموعة دروس ، وتدريب التلاميذ على الكتابة السليمة فيما يخطئون فيه، والإفادة من هذه الأخطاء الشائعة في دروس جديدة، والعناية بالعلاج الفردي، والتدريس الفردي الإرشادي لضعاف التلاميذ.

والخلاصة التي يمكن أن يسترشد بها معلمو الإملاء التي أمكن اشتقاقها من منهج الإملاء بالبلدان العربية هي: فهم أفكار النص الإملائي، وفهم مفرداته، والقراءة الجهرية التي تراعي تمثيل المعاني وإخراج الحروف من مخارجها، وتهجي الكلمات شفهيًّا، وجمع كلمات مشابهة لكلمات القاعدة، والإصغاء بعناية إلى نطق المعلمين، والتدريب اليدوي على نقل كلمات من كتاب أو السبورة، وطلب تعيين بعض الحروف في الكلمة، والتكرار في الكتابة، وربط الإملاء بالمواقف الحيوية، والمواد الدراسية، وقاموس التلميذ الكتابي، واستخدام أكثر من حاسة من حواس التلميذ، وتدريب الذاكرة.

رابعاً – الأساليب الناجحة في تدريس الإملاء:

يحسن أن نبدأ بعرض الأساليب الناجحة في مدارسنا المصرية وهي أساليب شهد بها مدرسونا الأكفاء، والموجهون ومديرو المدارس وأولياء الأمور، وسنعرض هذه الأساليب بأسمائها التي أطلقها عليها المعلمون وهي: الطريقة الوقائية، والطريقة السمعية الشفوية اليدوية، وطريقة "سيدنا". (حسن شحاتة، 1984)

فالطريقة الوقائية تعتمد على تدريس القواعد المرتبطة بالأخطاء التي تشيع بين التلاميذ، وتراعي هذه الطريقة جانبين هما: تدريب التلاميذ على نطق الكلمات بحيث يستطيع التلميذ أن يميز كل صوت من أصوات الكلمة عن الآخر وكتابة الصورة السليمة لما أخطأ فيه باستخدام السبورة.

أما الطريقة السمعية الشفوية اليدوية فإنها تعتمد على أسس التهجي السليم وهي رؤية الكلمة، والاستماع إليها، والمرانة اليدوية على كتابتها، فرؤية الكلمة وسيلتها العين، وملاحظة حروفها مرتبة، ورسم صورة صحيحة لها في الذهن لتذكرها حين يراد كتابتها؛ لذلك يربط المعلم بين دروس القراءة ودروس الإملاء، فيكتب التلميذ في كراسة الإملاء بعض قطع المطالعة حتى يتعود الانتباه إلى الكلمات وملاحظة حروفها واختزان صورتها في الذهن . أما الاستماع إلى الكلمة فوسيلته الأذن، والتدريب على سماع أصوات الكلمة وتمييزها ، وإدراك الفروق الدقيقة بين الحروف المتقاربة في مخارجها وبين حروفها مرتبة عن طريق التهجي الشفوي لبعض الكلمات قبل كتابتها، وأخيراً يأتي المران اليدوي، حتى تعتاد يد التلميذ طائفة من الحركات العضلية الخاصة مما يفيد في سرعة الكتابة.

أما طريقة "سيدنا" فتعتمد على النطق السليم للحروف، واستخدام الثواب والعقاب، وقيام التلميذ النابه بدور "العريف" في تعليم ضعاف التلاميذ ومتابعتهم والإشراف على واجباتهم المنزلية، وتدريبهم على حسن القراءة . أما الإثابة التي يحصل عليها النابهون من التلاميذ فتنحصر في تسجيل اسم التلميذ في لوحة أعدت لذلك في الفصل، والثناء عليه من المعلم، وتصفيق التلاميذ له.

ننتقل الآن لنتحدث عن الأساليب التي ثبت نجاحها في تدريس الإملاء في اللغات الأجنبية. وهي أسلوب الاستذكار والمراجعة، وأسلوب الاختبار، وأسلوب الاعتماد على الحواس، وأساليب التعلم الذاتي.

فأسلوب الاستذكار والمراجعة يعتمد على استذكار وتعلم قطعة إملائية في المدرسة أو المنزل، وفي اليوم التالي تختبر درجة إجادة التلميذ شفويًّا أو تحريريًّا ، ويستند مثل هذا الأسلوب على استذكار كلمتين أو ثلاث كلمات يومياً في الفصول الدنيا ، أو خمس أو ست كلمات في الفصول العليا. ويبدأ هذا الاستذكار بالتدريب على النطق السليم للكلمة وفهم معناها، ثم يأتي بعد ذلك كتابة الكلمة من الذاكرة ، وينبغي مراجعة هذا الهجاء التحريري بعناية من جانب الطفل أولاً، ثم من جانب المعلم ثانياً، فإذا أخطأ التلميذ في هجاء كلمة أو أكثر تعين اختباره في هذه الكلمات في اليوم التالي، ثم يجري اختبار أسبوعي يتبعه إعادة استذكار الكلمات الخاطئة .

أما الأسلوب الثاني من أساليب تدريس الإملاء فهو أسلوب الاختبار. وفي هذه الأسلوب يتم أولاً إملاء الكلمات أو القطعة على التلاميذ، ثم تعلم الكلمات التي وقع فيها الخطأ. ويستند هذا الأسلوب إلى تقسيم التلاميذ اثنين اثنين، أحدهما تلميذ يجيد الهجاء، والثاني سيء الهجاء، ثم نعد قوائم بأخطاء التلاميذ، ويتم نسخ الكلمات العشر الأولى من القائمة على نحو صحيح في كراسة خاصة، تعلم هذه الكلمات في المنزل، وتملي في اليوم التالي على التلميذ. ولا يتم إعطاء كلمات جديدة حتى يستكمل كل اثنين من التلاميذ هجاءهما اليومي، أما في يوم العطلة الأسبوعية فيقوم كل تلميذ بمراجعة كاملة لعمل الأسبوع بأسرة المنزل ، بإملاء عمل الأسبوع كله على زميله، ويقوم بتصحيح هذا العمل أسبوعيًّا لتحديد الكلمات الخطأ لدى كل تلميذ؛ بغية مراجعتها وإعادة تعلمها.

وهذان الأسلوبان يستخدمان في درس الإملاء في موقفين مختلفين: فأسلوب الاستذكار والمراجعة أكثر فعالية في الصفوف الدنيا، في حين أن أسلوب الاختبار مفيد في الصفوف العليا التي تتميز بتلاميذ جيدين؛ لأنها تختصر الوقت. وينبغي توظيف الحواس من أجل الهجاء، ويجب ربط الهجاء باهتمامات التلاميذ وبأنشطتهم اللغوية المدرسية.

والأسلوب الثالث هو أسلوب الاعتماد على الحواس ؛ أي أن يستخدم التلميذ العين والأذن واللسان واليد . وفي التدريب في الفصل يتعين أن يرى التلميذ الكلمة، وأن يسمع نطقها بدقة ، ويكررها ثم يكتبها، وتلك عوامل تساعد على التخيل.

أما أساليب التعلم الذاتي فأولها يتم في خمس خطوات ، هي على الترتيب:

- المعنى والنطق: انظر الكلمة، انظر إلى مقاطع، انطق الكلمة مقطعاً مقطعاً، تهجَّ الكلمة.
- التذكر: انظر للكلمة، أغمض عينيك، تهجها، راجع ما إذا كان هجاؤك سليماً أم لا.
- كتابة الكلمة: اكتب الكلمة على نحو صحيح. ضع النقط في أماكنها على الحروف المعجمة. استكمل استدارة الحروف وتشابكها في الكلمة، راجع كتابتك لتعرف أن هجاء كل حرف صحيح. راجع إملاء الكلمة.
- الإتقان والجودة: غط الكلمة، اكتبها صحيحة، غط الكلمة واكتبها ثانية، غط الكلمة واكتبها ثالثة.

وثاني هذه الأساليب الذاتية يتم عن طريق تنفيذ عدة إرشادات مكتوبة ، تصل إلى خمسة إرشادات ، هي:

- انظر الكلمة، انطقها بصوت منخفض، اكتبها.
- انظر الحروف، انطقها بصوت منخفض، أغلق عينيك وأنت تنطقها.
- غط القائمة، واكتب الكلمة.
- إذا أخطأت في كتابتها فاقرأها مرة ثانية، انتظر لحظة ثم اكتبها.
- تهج الكلمة بصوت مسموع وواضح لمدرسك.

وثالث أساليب التعليم الذاتي هو الأسلوب الذي يوصي أصحابه بأن يقتني التلميذ مفكرة الإملاء. ويدون فيها القواعد اللازمة مع أمثلة لها، والأخطاء الشائعة على مستوى الفصل. ومنذ بداية العام الدراسي يبين المعلم للتلاميذ طريقة استخدام هذه المفكرة مؤكداً على العناية بها. مع حسن الخط لإمكان مراجعتها عند الحاجة لتحقيق الفائدة منها.

وأساليب التعليم الذاتي السابقة يلاحظ أنها موجهة إلى التلميذ، وأن دور المعلم فيها هو ملاحظة تنفيذ هذه التعليمات حتى تؤدي إلى التعلم المنشود. والمعلم يستطع أن يجعل من تدريس الإملاء شيئاً مشوقاً ومرغوباً فيه. فإذا كانت الطريقة التي يتبعها في شرحه طريقة واضحة سليمة فإنها تنعكس على التلاميذ، والمدرس يجب أن يكون على علم تام بالمادة التي يدرسها، وأن يفهم تلاميذه، واهتماماتهم. كما أنه إذا تم ربط الإملاء بكتابة هادفة فإنه يمكن إنجاز تعلم الإملاء بجهد وتدريب أقل. وهنا يجب أن نراعي بعدين: أولهما العلاقة الوثيقة بين نمو استخدام اللغة والتقدم في الإملاء، وثانيهما أن الإملاء يتم تعلمه بواسطة تمرينات تحريرية دائمة . (حسن شحاتة، مرجع سابق).

ومن أهم الأنشطة الإملائية ما يلي:

طريقة الجمع:

وأساسها استخدام غريزة الجمع والاقتناء لدى الأطفال، حيث نكلفهم أن يجمعوا في بطاقات خاصة بهم - عن طريق القراءة الصامتة - كلمات هجائية على نظام خاص: كأن يجمعوا مثلاً مجموعة من كلمات تنتهي بتاء مفتوحة أو مربوطة، أو كلمات تكتب بلامين، أو كلمات ترسم الهمزة فيها على واو أو على ياء.

البطاقات الهجائية:

تعليم الهجاء يتم هنا بطريقة النقل، وتستخدم البطاقات الهجائية للتدريب الفردي. فتعد لذلك بطاقات تكتب فيها طائفة كبيرة من الكلمات الهجائية تخضع كلها لقاعدة جزئية من قواعد الهجاء. فبطاقات تشتمل مثلاً على كلمات في وسطها همزة مكسورة، وأخرى تشتمل على كلمات آخرها همزة قبلها سكون، وثالثة تشتمل على كلمات تكتب بلامين، فإذا ما أخطأ تلميذ في رسم كلمة في أي عمل تحريري أعطى البطاقة الخاصة برسم هذه الكلمة؛ ليقوم بالتدريب عليها، وتشرح له قاعدتها .

ومن المفيد استخدام نوع آخر من البطاقات التي تشتمل كل منها على قصة قصيرة، أو أي موضوع مناسب، وتنتزع من هذه الموضوعات بعض كلماتها الهجائية، ويترك مكانها

خالياً، وتكتب هذه الكلمات في أعلى البطاقة. وعلى التلميذ أن ينقل هذه البطاقة في كراسته واضعاً تلك الكلمات في أماكنها الخالية.

مسابقة الترقيم:

يتم تدريب التلاميذ على استعمال علامات الترقيم، وبخاصة الفصلة والنقطة وعلامتا الاستفهام والتعجب، حيث يعطي التلاميذ من حين لآخر فقرة غير مرقمة ويطلب إليهم ترقيمها.

خامساً – أنماط الأمالي:

ليست لدينا حتى الآن دراسة تبين أنماط الأمالي التي يستخدمها المعلمون في حصص الإملاء في المرحلتين الإعدادية والثانوية. غير أن الملاحظة، ونتائج أحد البحوث العلمية القريبة من هذا المجال تشير إلى أن أنماط الأمالي التي يستخدمها معلمونا تنحصر في ثلاثة أنماط هي: نمط القطعة، ثم نمط الجمل، ثم نمط الكلمات المفردة.

وهذه الأنماط من الأمالي يعتمد فيها المعلمون، خاصة في المرحلة الابتدائية، بدرجة كبيرة على كتب القراءة المقررة على التلميذ. وهو اتجاه حسن؛ لأن كتاب القراءة أداة مهمة في العملية التعليمية للمعلم والمتعلم، فعن طريقة تعرض المعلومات المنوعة والمفيدة ليقرأها التلميذ ويفيد منها، غير أن الأسئلة المثارة هي: ما الذي يقيسه كل نمط من هذه الأنماط الإملائية الثلاثة؟ وأي هذه الأنماط الثلاثة يحقق الأهداف التربوية المنشودة؟ وما المهارات التي يهدف إلى تنميتها كل نمط من هذه الأنماط؟

أولاً – نمط القطعة: هو قطعة غالبًا ما تكون نثرًا. ويتراوح طولها بين سبعة أسطر واثني عشر سطرًا تقريبًا. وفيه يكتب التلميذ قطعة معينة من كتاب القراءة والمحفوظات، أو من كتاب آخر مألوف من الكتب الخارجية، وهو ما يتناسب ما جاء في مناهج المدرسة الابتدائية . وهذا يعني أن هذا النمط من الأمالي يقيس قدرة الطالب على:

- أن يتذكر صور كلمات معينة سبق له أن تدرب على قراءتها؛ لأن القدرة على الكتابة الصحيحة إملائيًّا تعتمد على معرفة الكلمة مبنى ومعنى ونطقاً.

- أن يعرف صور الحروف؛ ليربطها بشكل صحيح يؤدي إلى معنى مفهوم مفيد لديه.

ويمكن تصنيف نمط القطعة الإملائية إلى نوعين اثنين هما: قطعة غير مختارة بطريقة واعية نافعة للتلميذ، ويتضح من هذا النوع أن فائدة المحتوى ضئيلة، كما أن قواعد الإملاء التي تهدف القطعة إلى تعليمها للتلاميذ قد تكون منعدمة، أو لا صلة لها بمقررات الصف الدراسي . أما النوع الثاني من نمط القطعة فهو قطعة منتقاة بطريقة واعية نافعة للتلميذ. ويظهر من هذا النوع أن القطعة تعلم القواعد الإملائية بطريقة منظمة كما وردت في المناهج الدراسة الخاصة بكل صف دراسي. حيث تتعرض لتعليم نوع واحد من القواعد الإملائية، أو أنها تتعرض لما سبقت دراسته من دروس الإملاء.

ونمط القطعة يحقق بذلك بعض أغراض تدريس الإملاء، حيث يرتبط بمقررات الإملاء في كل صف دراسي.. ويصل الإملاء بفروع اللغة الأخرى، كما أنه يساعد على تحقيق أهداف تربوية سلوكية مفيدة كالصدق في القول، وإتقان العمل ، كما أن من شأنه أن يدرب التلميذ على حسن الاستماع إلى ما يمليه معلمه، وأن يجعله يفكر كي يتذكر صور الكلمات التي سبق أن تدرب على كتابتها أو قراءتها أو سماعها. وأن يلاحظ صورة ما يكتبه، وأن يستوثق بنفسه من صحتها، كذلك تساعده على أن يتدرب على تحليل صور ومعاني ما يكتبه بوضعه الرموز اللفظية للمعاني، ويدرك مفهوم الكلام ومقاصده ، ويستنبط الأحكام العامة. كما يدربه هذا النمط على الكتابة السريعة الصحيحة، وتلك مهارة نفس حركية.

ويتيح هذا النمط من الأمالي للتلميذ الفرصة في أن يتزود بالقدرة على الكتابة التي تساعده في اكتساب الخبرات وتنمية المعارف. ويزود هذا النمط الإملائي التلميذ بحصيلة لغوية طيبة تساعده في عمليتي الفهم والإفهام، فالقدرة على التعبير عن النفس

تساعد التلميذ على أن يخدم نفسه عندما يبين مطالبه وحاجاته، مما يسهل له إشباعها، ويحقق له الراحة والطمأنينة النفسية والاجتماعية .

مما سبق يمكن القول إن نمط القطعة نمط جيد وصحيح، إلا أن مما يضعف من جودته ورود قطع ضعيفة في نوعية محتواها؛ لعدم انتقاء المعلمين لها بشكل واع يحقق أكبر عدد ممكن من أهداف تدريس الإملاء في المرحلة الابتدائية.

ثانياً - نمط الجملة: يأتي نمط الجملة في المرتبة الثانية بعد نمط القطعة، وبعض هذه الجمل قد اقتطع من كتاب القراءة والمحفوظات، ولعل في تدريب التلميذ على تذكر كتابة جمل قراءته ما يحقق الغرض المعرفي المنشود من تدريس الإملاء، كما يحقق وحدة اللغة وتكامل فروها والربط بينها ربطاً يحقق الغاية من تعلمها في تلك المرحلة الدراسية. وتجب العناية عند اختيار الجمل أو صياغتها بحيث تؤدي معنى واضحاً مفهوماً؛ لدى المتعلم، ويكون ذلك حيث تتصل بميوله، وترتبط بحياته، وتشعره بأن لها قيمة بالنسبة له.

ثالثاً - نمط الكلمة: يمكن القول بأن نمط الكلمة يقيس قابلية الطالب في أن يكتب كلمات مفردة معينة يختارها المعلم. وقد اعتمد أن نمط الكلمة على كتاب القراءة والمحفوظات، ومعنى ذلك أن الكتابة الصحيحة هنا تعتمد على مدى قابلية التلميذ في أن يتذكر هذه المفردات، وأن يعرف طريقة كتابتها.

ولذا كان من الضرورة استخدام المفردات التي يراد التدريب عليها في جمل تامة ذات معنى واضح؛ كي يكون التلميذ قادراً على تذكرها وكتابتها كتابة صحيحة؛ لأن الكلمة تشتق معناها من الجملة التي تضمها؛ لذا يتعين على المعلم ألا يكتفي بتقديم مادته في شكل أجزاء متناثرة، بل يحاول إدماج هذه الأجزاء في وحدات كلية تيسر فهمها، وتجعل لها معنى، بالربط بين أجزاء المنهج جميعاً، والربط بين مادة الدرس وحياة التلميذ.

* * *

الفصل السابع

علم الخط العربي: تعليمه وتعلمه

أولاً : مميزات الخط العربي وخصائصه.

ثانيًا : أهداف تعليم الخط وأهميته.

ثالثًا : أسباب ضعف التلاميذ في الخط العربي.

رابعًا : طرق وخطوات تعليم الخط العربي.

خامسًا : معايير وجودة الخط العربي.

يتناول هذا الفصل الخط العربي وخصائصه، وأهداف تعليمه وأهميته، وأسباب ضعف الخط العربي، وطرق خطوات تعليم الخط العربي، ومعايير جودة الخط العربي، وبرامج تعليم الخط. وفيما يلي عرض لكل هذه المحاور(*) :

أولاً – مميزات الخط العربي وخصائصه:

واكب الخط العربي نهضة علمية ومعرفية هائلة في الحضارة العربية الإسلامية التي جسدها بعمق في لوحات ومخطوطات تحمل سمات الفن العالمي، والروح الشرقية، صافية النقاء، استطاع من خلالها أن يتبوأ مكانة مرموقة بين فنون الحضارات المختلفة ، وتمتاز الحروف العربية والخط العربي بعدة مميزات، ومجموعة خصائص تتمثل في:

1- **القداسة الدينية:**

يحمل هذا الخط أقدس رسالة خص بها العرب القرآن الكريم. وبهذا المعنى أضحى الخط العربي يتمتع بميزة مقدسة لم تتوافر لغيره من الخطوط.

الناحية الجمالية

إن المفهوم الجمالي لفن الخط العربي يتأسس على حقيقة الخط التي هي في الأصل، أثر أو شكل أو صورة جرى تحسينها واستحسانها في ضوء قيم ومعايير جمالية معينة، كالوزن والتناسب والبيان فللخط العربي خصائص جمالية وهي:

- للحروف العربية ميزة جمالية خاصة ساعد في ذلك طبيعة الحروف العربية بمرونتها، وليونتها ومطاوعتها على المد، والاستدارة، والانحناء، منحتها جمالاً وجاذبية عملت على تنمية وجدان الفنان وتنمية الاختراع لديه.

(*) أعد هذا الفصل الدكتور إبراهيم شيخ العيد وهو من دولة فلسطين العربية الشقيقة.

- يمتاز الخط العربي عن بقية الخطوط في اللغات الأخرى بقابليته للتزيين، والتجمل، والزخرفة من غير إضافات تجمله، بخلاف الخطوط في اللغات الأخرى.
- تمتاز الحروف العربية عن الحروف الإفرنجية جميعاً بأنها تقبل أن تتشكل بأي شكل هندسي، وتتمشى بأية صورة، ولا يطرأ على جوهرها أي تغيير، وعن سبب اهتمام المتلقي الأجنبي بالحرف العربي؛ هو أن هذا الحرف يتميز بخصوصية فنية كبيرة، فهو بأشكاله المتنوعة ينفرد بطواعية خاصة عن سائر الحروف باللغات الأخرى . ولذلك إذا أردنا أن نعرف حقيقة الخط العربي وعظمته في أعين الغربيين لنستمع إلى بيكاسو زعيم الرسم الحديث إذ يقول: "إن أقصى ما وصلت إليه في فن الرسم وجدت الخط العربي قد سبقني إليه منذ أمد بعيد" .
- حروف اللغة العربية انسيابية مترابطة، ولها خاصية فريدة في شكلها، ولذلك كتبت بها لغات أخرى كثيرة منها: الفارسية، الكردية، الأوردية، الأذربيجانية، الكشميرية، السواحلية (أفريقيا الشرقية) ، وكثير من الحروف العربية لها نفس المعنى في كل اللغات التي تستخدم الحرف العربي .

2- الاختزال

تتمثل عناصر الاختزال (الاختصار وصغر المساحة المكتوبة) في صور الكتابة العربية بالنسبة للغات الأجنبية الأخرى في:

(أ) صور الحروف:

- إن حجم الحرف العربي مفردا يقل في كثير من الحالات عن حجم الحرف الأجنبي ولا يزيد حجم الحرف العربي على حجم الحرف الأجنبي.
- إن الكتابة العربية تقتضي اختصار الحروف المفردة عند استخدامها في الكلمة، فالحروف في حال اتصالها في الكلمة الواحدة تختزل بمقدار نصفها.
- إن الحروف مع اختزالها عند اتصالها في الكلمة الواحدة لا تكتب في كثير من الأحيان متجاورة بل متراكبة، وهذا يتيح لحجم الكلمة مزيدًا من الاختصار في المساحة.

- إن الكتابة العربية العامة لا تعنى بكتابة علامات الحركة على عكس الكتابة في اللغات الأجنبية، ومؤدى هذا أن أية كلمة عربية تختزل مقدار نصفها إذا روعي تعداد علامة الحركة لكل حرف.

- إن علامات الحركة إذا وضعت في بعض أنماط الكتابة العربية فإنما توضع تحتها أو فوقها وبذلك لا تشغل من المساحة شيئاً وإن شغلت فذلك بقدر قليل.

(ب) السرعة في الخط :

تميزت الكتابة العربية بالاختزال إلى أقصى حد، ممن مارسوا سرعة الكتابة أن يتابعوا الخطباء والمتحدثين في تسجيل ما يرتجلون دون استعانة بقواعد الاختزال، وذلك على وجه لا يتسنى مثله لمن يسجلون أقوال الخطباء والمتحدثين ارتجالاً باللغات الأجنبية.

(جـ) حجم الخط :

إن الواقع العملي يثبت للنظر العابر حقيقة أن الكتابة العربية تتطلب مساحة أضيق مما تتطلبه الكتابات الأجنبية في مختلفة اللغات.

وحول موضوع الاختزال ذكر المستشرق ريتر الأستاذ الأول للغات الشرقية في جامعة استانبول: إن الكتابة العربية أسهل كتابات العالم وأوضحها، وأضاف بأن الطلبة قبل الانقلاب الأخير في تركيا، كانوا يكتبون ما أمليه عليهم من المحاضرات بالحروف العربية كما أملى وبالسرعة التي اعتدت عليها؛ لأن الكتابة العربية مختزلة من نفسها ، وإذا رأيت الآن أي موظف يكتب بالعربية وسألته عن السبب ، أجابك على الفور : إنها لغة الاختزال والسرعة.

من العرض السابق يتضح أن للخط العربي ميزات وخصائص تميزه عن غيره من الخطوط كالقداسة الدينية، ومرونته، وليونته، وقابليته للتزيين والجمال والتشكيل والاختزال .

ثانياً – أهداف تعليم الخط وأهميته:

1- **الأهداف التعليمية:**

- المساهمة في تعليم القراءة لأن الخط عملية متممة للقراءة، لاسيما في أولى مراحل التعليم.

- تعويد التلميذ الكتابة بشكل واضح مقروء تتميز فيه الحروف عن بعضها.
- السرعة في الكتابة مع عدم الإفراط حتى لا تذهب السرعة بجمال الخط.

2- الأهداف التربوية:

- تعويد التلميذ ضبط أعصاب يديه وتحريها بسهولة وخفة وعفوية مما يكون لديه مهارة يدوية جيدة.
- تعويد التلميذ العادات الحسنة كالنظافة وإبعاده عن العادات السيئة كوضع القلم في الفم وتلويث الملابس والدفاتر.
- تعويد التلاميذ التأني والصبر وعدم التسرع في الأداء.
- إشباع ميل التلميذ للحركة والعمل لأنها تتفق مع نشاطه وولعه بالتقليد.

3- الأهداف الفنية:

- تنمية الحس البديع والتذوق الجمالي لأن الخط إذا بلغ حدًّا من الإتقان والتفنن أصبح فنًّا كالرسم خاصة، وإن لكل حرف أطواله ومقاساته المناسبة لنوع الخط، وينعكس هذا على سلوك الإنسان في حياته.

4- الأهداف العملية:

- الحاجة إلى وضوح الخط وجودته ليتمكن آخرون من قراءته.
- مساعدة الفرد في النجاح في حياته المهنية والاجتماعية.

ويرمي تعليم الخط العربي في المرحلة الأساسية الدنيا إلى:

- المحافظة على مسافات مقبولة بين الحروف وبعضها وكذلك بين الكلمات وبعضها وإعطاء كل حرف الاتساع اللازم له.
- الدقة في الميل والانحدار في الحروف وفي رسم المكونات الخطية من سنات وزوايا ومنحنيات ودوائر ، مع إكساب التلاميذ القدرة على الكتابة السريعة الواضحة.
- تنمية الاتجاهات والمهارات المطلوبة لوضوح الخط بما ييسر قراءته.

- تربية بعض القدرات الفنية، والعقلية، كإدراك الجمال، وصحة الحكم، ودقة الملاحظة وقوة الانتباه وحسن الذوق ولإدراك التلميذ أن الجمال في الخط أمر له تأثير على القارئ، الجمال هنا يقصد به ما يتجلى في تناسق الكلمات وانسجام الحروف وتلاؤم المسافات ومراعاة الهوامش وما إلى ذلك.
- الكتابة بحروف وكلمات تتسم بالتناسق من حيث الشكل والتنقيط مع عدم التأرجح في الكتابة بين الصعود والنزول عن السطر ، مع كتابة الحروف بحجم مناسب.
- إشباع وصقل المواهب وتهذيب المشاعر وتحقق المتعة الروحية واللذة النفسية.
- تعود الصبر والجلد والمثابرة والمرونة في جميع الأعمال.
- اكتشاف أسباب إخفاق البعض في إحراز تقدم مقبول في الخط، وبحث أساليب العلاج .
- استثمار وقت الفراغ وطاقات النشاط لدى التلاميذ في عمل نافع.
- زيادة الاهتمام بالتكامل بين الخط وفروع اللغة الأخرى كالقراءة والتعبير والإملاء.
- تعود النظام والترتيب والنظافة ودقة الملاحظة والانتباه والموازنة والاتزان.
- تنمية العضلات وخصوصاً الدقيقة منها التي تسهم في مساعدة التلميذ على الكتابة بسرعة مع الاسترسال دون الوقوع في أخطاء تذهب بجمال الخط.
- تنمية الإدراك البصري لأشكال الحروف والكلمات وكسب المهارات اليدوية.
- تحسين رسم الكتابة عن طريق المحاكاة والتدريب وطول المران.

إن الخط أداة اتصال لغوية، ترتبط ارتباطاً وثيقاً بنقل الفكرة وعرضها من الكاتب إلى القارئ. وبقدر ما في الخط من حسن العرض ووضوح الكلمات وانسجام الحروف وجمال الشكل، يكون القارئ متمكناً من فهم ما هو مكتوب، مطمئناً إليه. ولذلك فجمال الخط ووضوحه يؤثران على علامات الطالب في الامتحانات، والخط الرديء يعيق أداء الطلاب في الامتحانات إلى حد كبير. وللخط أهمية في تعبير الإنسان عما في ضميره، وبالخط نتعرف على مدى تقدم الأمم وحضارتها، حيث إن كتاباتها تدل على حضارتها . إن حسن الخط من أحسن الأوصاف التي يتصف بها الكاتب، ويكون وسيلة إلى نجاح

مقاصده ، وبلوغ مآربه، كما أن الخط مواز للقراءة فهو أساس رموز الكتابة، التي يسجل بها الكاتب أحاسيسه وأفكاره، وهو وسيلة التعبير الصامتة، إذ يساعد القارئ على تذوق جمال اللغة ويعتبر الخط من وسائل التعبير الكتابي، ومثل سوء الخط كمثل سوء التعبير في الكلام ، فكلاهما يؤدي إلى سوء الفهم ويعتبر الخط من الفنون الجميلة الراقية.

وتعتبر إجادة الخط من الأمور التي يتم الاهتمام والعناية بها في إطار العمل المدرسي من خلال تدريب التلاميذ على الكتابة الصحيحة لأنها الرمز الذي يستطيع به الإنسان أن يضع أمام الآخرين فكره وتفكيره وعقله وروحه، وآراءه واتجاهاته، وأحاسيسه ووجدانه وعواطفه وانفعالاته ، وهي تدخل في مقدرة الطالب على معالجة العمليات العليا المطلوبة مثل: معالجة الكلمات ودقة التهجي والكلام والتعبير وتمييز الأصوات. والخط الجيد قد يضمن لصاحبه تعاطف القارئ معه، والإعجاب به والرغبة في القراءة، كما يضمن له تسهيل عمله، وقضاء مآربه .

مما سبق يتضح الأهمية التربوية والتعليمية للخط العربي؛ فللخط مكانة سامية، حيث يمثل جانبًا مهمًّا في العملية التعليمية بأنشطتها المختلفة، وفي الحياة اليومية ومتطلباتها على الرغم من الانتشار الهائل لأجهزة الحاسوب والآلات الكاتبة، وهذا يستلزم العناية بتعليم الخط العربي في جميع مراحل التعليم الأساسي حتى يشب التلميذ ملمًّا بمهارات الخط وقواعده وبالتالي تتحقق الأهداف المرجوة من وراء تعليمه.

ثالثاً - أسباب ضعف التلاميذ في الخط العربي:

الأخطاء في الخط قديمة قدم الخط ذاته، وفي العصر الحديث انتشرت الأخطاء اللغوية بشكل عام والأخطاء في الخط بشكل خاص، وازدادت شكوى المعلمين من كثرة أخطاء تلاميذهم في الخط، بل إن الاهتمام بالخط العربي لم يعد يشكل أدنى أهمية لأغلبية أفراد الأمة. ومن أسباب ضعف التلاميذ في الخط العربي ما يلي :

- وضع معلمين لتعليم الخط ليسوا على دراية كافية بقواعد الخط بالإضافة إلى سوء خطهم ، أسهم في ضعف الطلبة في الخط، لأن الطالب يحاكي خط معلمه .

- عدم اهتمام بعض المعلمين بميول وحاجات ودوافع الطلبة ، أو تنويع تنظيم حصة الخط ؛ مما يؤدي إلى ملل الطلبة، وتحويل الحصة من قبل المدرس إلى حصة أخرى.
- عدم معرفة بعض معلمي العربية بقيمة الخط، وأهميته العلمية والتربوية، والخلقية.
- اتخاذ كثير من المعلمين حصة الخط للراحة والترفيه، وإشغال الطلبة بأشياء أخرى .
- عدم اعتناء مدرسي المواد الأخرى بالخط، وكأن الأمر لا يهمهم، وهذه عقبة أخرى .
- اعتقاد بعض معلمي العربية بأن الهدف من الخط هو هدف جمالي فقط يستعمل في الأغراض التزيينية.
- اعتماد كثير من المعلمين على التقدير الشخصي للتلميذ دون الرجوع إلى معايير للتقييم .
- تعدد صور الحرف الواحد بتعدد أنواع الخط (خط النسخ، خط الرقعة، خط الثلث ...الخ).
- تعدد صور بعض الحروف للوضع نفسه مثل: وضع الهاء والكاف عند وقوعهما في آخر الكلمة في خطي النسخ والرقعة.
- صعوبة رسم بعض الحروف مثل حرف الكاف الذي يتسم بدرجة عالية من التركيب والتعقيد؛ حيث يتطلب الأمر تحليل تلك الحروف المركبة ليسهل تعليمها.
- تقليص زمن مادة الخط إلى حصة واحدة في الأسبوع "بحجة أن كل عمل كتابي يقوم به التلميذ إنما هو تدريب على الخط .
- عدم إعطاء مادة الخط درجة تؤثر على المجموع في النجاح والرسوب ؛ مما أدى إلى إهمال مادة الخط ؛ لأن الطلبة يهتمون – فقط - بما يؤثر على درجاتهم.
- إسهام أساليب التقويم المعمول بها في تدني مستوى الخط؛ لأنها تخضع لذاتية المعلم في الحكم على مستوى الطالب دون وجود مقاييس موضوعية، ولا تتسم أساليب التقويم بالشمول لجميع المهارات الخطية، ولا تراعي الفروق الفردية بين الطلبة في إتقان مهارة الخط .

- استغلال حصص الخط من قبل إدارة المدرسة في أمور أخرى ثانوية كالزراعة أو النظافة أو أن يعمل مدرس الصف في أمور إدارية خارج الصف.
- اكتظاظ الفصول بالطلبة فيما لا يتيح للمدرس من أداء عمله على الوجه الأكمل.
- عدم استخدام الوسائل التعليمية المناسبة للتعلم.
- عدم إتاحة الفرص للمتعلمين لممارسة مهارة الخط المراد تعلمها.
- عدم الاهتمام بدوافع وحاجات وميول التلاميذ الخطية.
- عدم مشاركة الطلاب في تصويب الأخطاء.

وهذه الأسباب قد تحقق عدم الفاعلية لجذب انتباه الطلاب لمادة الخط، وقد يلجأ بعض المعلمين إلى أنواع من العقوبات، وذلك بمطالبتهم بكتابة سطر أو أكثر عدة مرات، وفي هذه الطريقة جناية فنية كبرى على الطلبة، مما يدفع الطالب إلى الكتابة بسرعة، وعدم مراعاة قواعد الخط، وهو أمر يسبب غرس كراهية الخط، ويشكل عوائق تجاهه.

رابعاً - طرق وخطوات تعليم الخط العربي:

(أ) طرق تعليم الخط العربي:

الخط مهارة يدوية تحتاج إلى الانتباه، والتفكير، والتركيز، والتدريب. ولذلك يتوقف نجاح المعلم في أداء درس الخط على حسن الإرشاد والعرض الجيد للنماذج واتباع الطريقة المناسبة، وعلى الطالب الانتباه ومراعاة الدقة في محاكاة النماذج. ولقد حدثت تطورات عديدة منذ عام 1900م في طرق تدريس الخط وأساليب تعليمه؛ كانت ثمرة تغير المفاهيم المتعلقة بالأغراض الرئيسة للتعليم المدرسي وتطور البحث العلمي في نمو الطفل وفي سكيولوجية التعليم. ولذلك يحتاج تدريس الخط إلى تشخيص وعلاج ناجح ، يتمثل في تصحيح الطرق والمعلومات حول الحرف، وأهم طرق تعليم الخط:

1- طريقة تجزئة الحرف (الجزئية):

يمثل الحرف الواحد في هذه الطريقة محور الاهتمام حيث يتم تجزئته إلى الخطوط الأساسية التي يتألف منها ويقوم المعلم ببيان كل جزء منها على انفراد حتى يدرك الطالب

أجزاء الحرف المراد تعلمه ثم تأتي عملية التدريب على أجزاء الحرف. والنقد الأساسي الموجه لهذه الطريقة، أنها لا تثير حماس الطالب، ولا تثير اهتمامه بالكتابة لاعتمادها على تعليم أجزاء الحرف التي لا تحمل أي معنى بالنسبة للطالب، ولا تفيده في كتابة الكلمات أو الجمل ذات المغزى.

2- طريقة الحرف بالمفرد:

وفي هذه الطريقة أيضاً يكون الحرف هو المحور وهو الأساس الذي يقوم عليه التدريس، ويتم فيها التدريس على الحروف منفصلة ويمكن أن تقدم هذه الحروف وفقاً:

- لترتيب عرضها في كتاب القراءة.
- للترتيب الهجائي للحروف (أ، ب، ت، ث.... الخ).
- لترتيب الحروف المتشابهة في هيئتها مثل (س، ش) و(ص، ض) و(ط، ظ).

وبعد أن يتعلم الطالب عددا كافياً من الحروف تكتب هذه الحروف كأجزاء في كلمات، وهذه الطريقة لم تسلم من النقد حيث إنها لا تستثير اهتمام وانتباه الطالب؛ لأنها تقوم على كتابة الحروف منفصلة لفترة طويلة مما يقلل دافعية الطالب للكتابة .

3- طريقة الكلمة (الكلية):

تبدأ هذه الطريقة برسم الكلمة كوحدة واحدة، أو كتابة الجملة القصيرة، التي يحتاج الطالب لكتابتها مثل: اسمه أو عنوانه . ومن مميزات هذه الطريقة أنها تثير اهتمام الطالب وتدفعه لبذل الجهد ومواصلة التدريب مع تقديم حروف جديدة يمكن أن يتعرف عليها من خلال تحليل الكلمات.

4- الطريقة التوليفية:

وهي تجمع (تولف) بين الطريقتين الكلية والجزئية ، وهي من أكثر الطرق شيوعاً في تعليم الخط.

5- **طريقة الاقتفاء:**

طريقة الاقتفاء هي من أفضل الطرق للمبتدئين في تحسين، وإجادة الخط، حيث تقوم على أساس رسم الحروف والكلمات بالنقط، ثم يكتب التلميذ فوقها، مكررين ذلك في النموذج الواحد؛ حيث يقوم التلميذ بـ :

- كتابة الحروف التي يتم التدريب عليها بالطباشير على اللوح المصغر الذي معه.
- المرور بقلمه على نقط متقاربة لكلمات تمثل المهارات المطلوبة.
- الكلمات التي تمثل المهارات المطلوبة بقلم الرصاص.
- المرور بقلمه على نقاط متقاربة لعبارات تمثل المهارات المطلوبة.
- تقليد العبارات التي تمثل المهارات المطلوبة بقلم الرصاص.

6- **طريقة المقارنة**

وهي طريقة تعنى بأن يتم التعلم عن طريق المقارنة بين نماذج متعددة ، مثل:

- المقارنة بين خطي النسخ والرقعة في خط التلميذ نفسه.
- مقارنة الحرف الواحد في حالتي الفصل والوصل في خط النسخ والرقعة.
- مقارنة خط التلميذ الحالي وخطه السابق بحيث يظهر مدى تقدمه في مهارات الخط.
- مقارنة خط التلميذ بخطوط زملائه المجيدين.

7- **الطريقة التكاملية:**

إن الأسس التي تقوم عليها الطريقة التكاملية هي أسس نفسية، وتربوية ولغوية، فأما الأسس النفسية فتتعلق بتأكيد علم النفس الحديث على أن العقل وحدة واحدة متكاملة، وليس مكوناً من ملكات متعددة، وهكذا فإن تعليم الخط العربي بالطريقة التكاملية يثير في التلاميذ الرغبة، ويلبي حاجاتهم ويسهم في تنمية مهاراتهم. وأما الأسس التربوية فتقوم على إن العملية التعليمية وحدة متكاملة، وهذا يؤدي إلى ربط فروع المادة الدراسية بعضها ببعض، وربطها جميعاً مع المواد الأخرى. وأما الأسس اللغوية فتقوم على

أن استعمال اللغة في التعبير إنما يصدر من الكلام أو الكتابة، ومن هنا تظهر أهمية مبدأ التكامل في تدريس الخط العربي، وذلك بإرشاد التلاميذ إلى كتابة بعض الحروف والكلمات والجمل من خلال فروع اللغة العربية المختلفة .

8 - التعليم الفردي الإرشادي :

إن هناك أسساً ومبادئ يجب أن تتوافر عند استخدام طريقة التعليم الفردي الإرشادي ، وهي:

- التفاعل بين المعلم والتلميذ.
- تنظيم البيئة التعليمية.
- الدافعية المرتبطة بتعزيز تعلم التلميذ داخل البرنامج

ويعتمد التدريس القائم على التعليم الفردي الإرشادي على مجموعة من الأهداف إلى جانب سلسلة من الخطوات والتدريبات والأنشطة المحددة واللازمة لتحقيق تلك الأهداف، ويتوقع من جميع التلاميذ تحسن في مهارات الخط العربي وآدابه، وبذلك يتم تصميم البرنامج التعليمي بحيث يوفر بيئة تربوية تتيح للفرد أن يتعلم بالسرعة التي تناسبه، وبالطريقة التي تتلاءم مع أسلوبه في التعلم .

وتهتم طريقة التعليم الفردي الإرشادي بتقديم أنشطة وأساليب متنوعة ومتعددة تساعد على تحقيق استقلالية التلميذ الفرد وإيجابيته، حسب ميوله، ومعدل نموه الذاتي، ويتم التركيز على طريقة التعليم الفردي الإرشادي، في تعليم الخط كما يلي:

- تحديد الوحدات الدراسية المرجو تحقيقها من خلال البرنامج التدريسي، الفردي الإرشادي، وما تحتويه من دروس وتدريبات تتضمن أفعالاً سلوكية وأداء مهاريًّا.
- التقييم التشخيصي القبلي الشامل للتلميذ من حيث الأهداف، ونموذج التعليم، ومستوى الدافعية لكل تلميذ، وذلك من خلال الاختبارات المعدة وأداة الملاحظة.
- تحديد الأهداف التي تلائم مستوى كل تلميذ من خلال الملاحظة والتقدير القبلي لمعلوماتهم السابقة من البرنامج، ويتم متابعة ذلك من خلال جدول يلصق في آخر

كراسة التلميذ يوضح فيه خصائصه ومعدل تعلمه، والتتابع التعليمي الذي يمر به داخل البرنامج.

- كتابة الحروف أو الكلمات أو الجمل – حسب نوع الخط- الذي يناسب كل تلميذ التي يتم التوصل إليها من خلال التقييم المستمر للتلميذ حيث يرتبط كثير من المعلومات بمعلومات سابقة درسها التلميذ ، ويمكن أن تساعد على تعليمه لموضوعات جديدة.

- إعداد البيئة التعليمية، وهذا يتضمن الأدوات، والأجهزة، والمواد التعليمية، والأنشطة ، وأدوات التقييم التشخيصي، والتكويني، ومعايير الإتقان، كما يحدد في تلك الخطوة الجدول الزمني المرن الملائم للتعامل مع كل تلميذ على حدة، بالإضافة إلى تحديد دور المعلم الإرشادي، وحدوده داخل البرنامج.

- تقييم تقدم التلاميذ في تحقيق الأهداف المحددة لكل منهم، من خلال التعامل مع البرنامج ، وفق طريقة التدريس الفردي الإرشادي .

- تقديم تغذية راجعة من خلال اتخاذ القرارات المناسبة، التي تساعد على رفع كفاءة البرنامج، ومساعدة التلاميذ على تحقيق أفضل مستوى للأداء .

ويتحدد دور كل من المعلم والمتعلم في طريقة التعليم الفردي الإرشادي كما يلي:

دور المعلم:

- تحديد الأهداف التي تعتمد على التعليم الفردي الإرشادي ومتابعتها داخل الصف.
- تطوير وتطبيق نظام التقويم الذي يحدد إنجازات المتعلمين من الأهداف المطلوبة.
- تطوير نظام دعم ومساعدة المتعلمين لتحقيق الأهداف المطلوبة.

دور المتعلم:

- التعرف على الأهداف التي يجب إدراكها وتوضيحها أثناء عملية التقويم.
- اختيار وتطبيق الأنشطة التعليمية الملائمة لتحقيق الأهداف المنشودة.
- إبلاغ المعلمين بالصعوبات التي تواجههم في إدراك الأهداف المطلوبة.

9 - طريقة تحديد الحروف:

تعتمد هذه الطريقة على تحديد الحرف بأبعاده، وحركة سير القلم في كتابته، وتقسيم أجزاء الحرف، حيث تعطي تصورًا ذهنيًا لتحديد جوانب الحرف وتكوينه، مبينة الفراغ الهندسي الداخلي للحرف وتستخدم في هذه الطريقة أداة، وهي عبارة عن قلمين، حيث يقوم الكاتب بقشط القلمين من جهة واحدة ليتناسب هذا القشط مع حجم الخط المطلوب، ثم يلصق القلمين بلاصق ويجعل سن القلم الأيمن مرتفعاً ويبتعد عن سن القلم الثاني الأيسر بحجم الخط المطلوب.

وأهم مميزات هذه الطريقة:

- تبين أبعاد الحرف حيث يتضح البعد من خلال الفراغ المحدد بين أبعاد الخطين.
- تبين أجزاء الحرف الواحد، حيث يتضح ذلك من خلال التقاء الخطين.
- تسهل على المتعلم تعلم الخط بسهولة .
- طريقة تثير انتباه التلاميذ نحو الخط لأن سير الخطين وتقاطعهما يجذب انتباههم .
- استخدام قلمين مختلفين في اللون يسهم في توضيح حدود الحرف بشكل أكثر جاذبية، من خلال اقتراب الخطين وابتعادها وتداخلهما لتكوين الحرف.
- يمكن لهذه الطريقة استيعاب الطرق الأخرى دون إخلال بتلك الطرق أو بطريقة تحديد الحروف نفسها، فمثلاً يمكن استخدام الطريقة الكلية ثم الفردية ثم الجزئية .

وأهم عيوب هذه الطريقة:

- تحتاج عملية لصق القلمين ومعرفة البعد المطلوب بين القلمين إلى خبرة، ولابد أن يقوم بها المعلم في بداية التعليم عدة مرات.
- تحتاج إلى القشط واللصق في حالة كسر سن القلم، وهذا يحدث بكثرة عند الأطفال نتيجة لضغطهم الشديد على القلمين.
- تسهم في تعليم الخط الكبير فقط لأنه من الصعب قشط القلمين إلى مسافة قصيرة.

يتم التدريب بهذه الطريقة على النحو التالي:

- يتدرب التلميذ على كيفية تركيب ولصق قلم تحديد الحروف، بحيث يكون القلم الأيمن أعلى من الأيسر كما في وضعية أصبعي السبابة والوسطى في اليد اليمنى.
- يتدرب التلميذ على كيفية الإمساك بقلم تحديد الحروف.
- يقوم التلميذ برسم الأشكال الرئيسة للحروف (خطوط أفقية ورأسية ومنحنية ومتقاطعة...) .
- يقلد التلميذ الحروف ، وأجزاء الحروف ، والكلمات التي يتم التدريب عليها بقلم تحديد الحروف.

(ب) خطوات تعليم الخط العربي

- **التمهيد:**

يطالب المعلم تلاميذه بإخراج كراسات، وأدوات الخط، وعليه تنبيههم إلى كيفية الجلوس الصحيح أثناء الكتابة، وإمساك القلم بشكل صحيح أثناء الكتابة، ووضع الكراسة بشكل صحيح أثناء الكتابة، وضرورة العناية بالنظام والنظافة.

- **العرض:**

- يقوم المعلم بتقسيم السبورة إلى قسمين: قسم خاص بالنموذج الخطي المراد تدريسه وهو ثلثا السبورة تقريباً، والقسم الآخر (الثلث الباقي من السبورة) خاص بالشرح والتوضيح.
- يكتب المعلم بنفسه النموذج على السبورة بخط واضح أو يعرض لوحًا جانبيًّا مكتوباً عليه النموذج المطلوب ؛ لأن التلميذ سيحاكي سير حركات يد المعلم .
- يقرأ المعلم النموذج قراءة واضحة، ويطلب من أحد التلاميذ المجيدين في القراءة قراءة النموذج، ويناقش المعلم التلاميذ في معنى النموذج العام، ومعاني المفردات التي وردت فيه.

- يرسم المعلم في قسم الشرح أجزاء الحرف المراد تعليمه، بتقسيمه إلى أجزاء، مستخدماً الطباشير الملون، والأسهم في توضيح كيفية سير حركة كتابة الحرف، ويمكن أن يضع أرقاماً تبين بداية الحرف ونهايته ثم يقوم المعلم برسم الحرف في أوضاعه المختلفة في الكلمة (في أول المقطع، وفي وسط المقطع، وفي آخر المقطع، وهو مفرد) وكيفية تشكله، وطريقة اتصاله وانفصاله عن الحروف.

- **المحاكاة وكتابة التلاميذ:**

يفضل أن يبدأ تدريب الطلبة على محاكاة النموذج الخطي في أوراق، أو كراسات أخرى غير الكراسات الخاصة بالنماذج ، ثم يطالبهم بالكتابة في كراسة النماذج بعد تدربهم وثقتهم بأنفسهم.

- **التوجيه والإرشاد والتقويم:**

الفردي:

في هذه الخطوة يبدأ المعلم المرور بين طلبته لتوضيح مواطن الخطأ، ويصوبها بلون مخالف مع توضيح وجه الصواب ووجه الخطأ، ويكتفي بإبراز أكثر الأخطاء شيوعاً عند التلميذ.

ومن الأمور المهمة في تدريس الخط وخصوصاً في التعزيز الفردي، تشجيع المعلم للموهوبين وذوي القدرات الفنية الفذة، وذلك: بإخراجهم للتخطيط أمام زملائهم على السبورة، وتعليق بعض كاباتهم في لوحات خاصة، أو في الصف أو على جدران المدرسة، وإعلان أسمائهم في الإذاعة المدرسية، وهذا يسهم بشكل إيجابي وفعال في تقدمهم، وحث الآخرين في السير على خطاهم لتنمية مواهبهم الفنية وصقلها.

الجماعي:

عندما يلاحظ المعلم وجود خطأ شائع بين التلاميذ يأمرهم بوضع الأقلام على الأدراج والانتباه ، ويتوجه إلى السبورة يبين لهم الخطأ وكيفية تصويبه، ثم يمسح الخطأ فوراً حتى لا يعلق في أذهانهن، ويعيد رسم الحروف التي شاع فيها الخطأ عدة مرات.

خامساً – معايير جودة الخط العربي:

تتضمن عملية الخط معايير لقياس جودته وكفاءته، ولكي تتحقق هذه المعايير يتطلب من الكاتب إتقان مهارات تخول له ممارستها . ولذلك يحتاج تدريس الخط إلى تشخيص وعلاج ناجح. والتشخيص الجيد (معقد ومتشابك) بالنسبة للمحلل، والعلاج يحتاج إلى تصحيح الطرق وتصحيح المعلومات حول الحرف وكل هذا يحتاج إلى خبير في الطرق النافعة لتدريس الخط. وقد وأشار ابن خلدون إلى أن الخط الجيد تكون دلالته واضحة، وحروفه جيدة الرسم والوضع متميزة عن بعضها البعض في تناسق وتناسب، من وصل وفصل مثل الألف المتقدمة في الكتابة، وكذا الراء والزاي والدال والذال وغيرها، بخلاف ما إذا كانت متأخرة، وهكذا إلى آخرها. ويحدد القلقشندي وجوه تجويد الكتابة وتحسينها إلى ضربين:

1- **حسن التشكيل :**

الحروف تحتاج في تصحيح أشكالها إلى خمسة أشياء:

التوفية: إعطاء أجزاء الحرف حقها من التقوس والانحناء والتسطيح.

الإتمام: إعطاء الحرف حقه من الطول والقصر والدقة والغلظة.

الإكمال: إعطاء هيئة الحرف حقها من الانتصاب والتسطيح والاستلقاء والتقويس.

الإشباع : إعطاء الحرف حقه من صدر القلم .

الإرسال : أن يرسل يده بالقلم دون توقف أو ارتعاش ، ويجري به بسرعة من غير احتباس .

2- **حسن الوضع :**

الترصيف: جمع الحروف التي لا تتصل ببعضها على أفضل ما ينبغي ويحسن.

التسطير: تنظيم الكلمات على السطر تنظيماً جيداً.

التنصيل: على مدات مستحسنة في مواضع مختلفة من الحروف.

أما كتب الأدب التربوي ، فقد أشارت إلى معايير للحكم على جودة الخط وهي:

الوضوح والجمال والسرعة في الخط

وتتضمن هذه المعايير معايير فرعية:

الوضوح: وهو قراءة المكتوب بسهولة ويسـر دون لبس .

ويتوقف الوضوح على أمور عدة :

- رسم الحروف رسماً صحيحاً مع التناسب بينها طولاً واتساعاً.
- التمييز بين الحروف المتشابهة.
- اتباع أصول الكتابة السليمة في وضع النقط والهمزات.
- اتباع قاعدة الخط المتبع.

- **الجمال: من خصائصه النظافة والتناسب ، ويتوقف على أمور عدة:**

- المحافظة على مسافات ثابتة بين الحروف وبعضها وكذلك بين الكلمات.
- النظافة ودقة الملاحظة والانتباه والموازنة والاتزان.
- إعطاء كل حرف حجمه المناسب ومراعاة كيفية اتـصاله بغـيره وبيـان أجزائـه وميلـه واسـتقامته وطوله وقصره.
- الكتابة السليمة وفق قواعد الخط المتبع.
- دقة المحاكاة والنقد البناء وتعويد الطلبة المنافسة الشريفة.

- **السرعة: وهي إرسال اليد مع السرعة في الخط ، وتتوقف على ممارسة آداب الخط:**

- الجلسة الصحيحة أثناء الكتابة.
- السيطرة على حركات الذراع واليد والأصابع.
- الإدراك البصري لأشكال الحروف والكلمات.

- استعمال أدوات الكتابة بشكل صحيح.

- وضع كراسة الخط بطريقة صحيحة.

- النظام والترتيب.

وكذلك فإن عملية الخط الصحيح والواضح تحتاج إلى توافر عدة مهارات عند التلميذ مثل:

- **إدراك الحيز والوقت**: وهو يعتمد على تخطيط وتنظيم الحيز والتقيد بوقت محدد.

- **الإيقاع** : يجب أن يكون هناك إيقاع لسرعة الخط بوحدات ذات وتيرة إيقاعية واحدة.

- **الإدراك البصري**: إن عملية الخط تبدأ بتصوير الحرف وتنتهي بتصميم شكله.

المراجـــــع

أولاً : المراجع العربية

(1) إبراهيم شيخ العيد 2009: فعالية برنـامج مقـترح في تنميـة مهـارات الخـط العـربي وآدابـه وعلاقتـه بفهـم المكتوب لدى تلاميذ الصف السادس من مرحلة التعليم الأسـاسي في دولـة فلـسطين، رسـالة دكتـوراه غـير منشورة، جامعة الدول العربية، معهد البحوث من الدراسات العربية.

(2) إبراهيم محمد عطا (2005): المرجع في تدريس اللغة العربية، ط1، القاهرة، مركز الكتاب للنشر.

(3) أحمد الشايب (1995): الأسلوب دراسة بلاغية تحليلية ط7، مكتبة نهضة مصر.

(4) أحمد زينهم أبو حجاج (2004): بعض خصائص بنية النص القرائي في الحلقـة الأولى مـن التعلـيم الأسـاسي. مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، المؤتمر العلمي الرابع «القراءة، وتنمية الفكر».

(5) أحمد زينهم أبو حجاج (2005): مستويات مراقبة الفهم في القراءة والاستماع لدى بعض التلاميذ في مراحل التعليم العام. مجلة القراءة والمعرفة.

(6) أحمد طاهر مـكي (1986): «تطـوير منـاهج تعلـيم الأدب والنـصوص في مراحـل التعلـيم العـام في الـوطن العربي»، تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

(7) بشير أبرير (2007): تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، أربد، الأردن: عالم الكتب الجديد.

(8) تمام حسان (1985): اللغة العربية مبناها ومعناها، القاهرة الهيئة العامة للكتاب.

(9) جابر عبد الحميد (1996). مهارات التدريس، القاهرة: دار النهضة العربية.

(10) جودت الركابي (1986): طرق تدريس اللغة العربية، دمشق: دار الفكر.

(11) حسن حسين زيتون (2003): استراتيجيات التدريس، عالم الكتب.

(12) حسن شحاتة (2002): تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ط 5، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.

(13) حسن شحاتة، وزينب النجار (2003) معجم المصطلحات التربوية والنفسية، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.

(14) حسن شحاتة: (2003): المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق، ط3، القاهرة، الدار العربية للكتاب.

(15) حسن شحاتة: المرجع في فنون الكتابة العربية لتشكيل العقل لمبدع 2010.

(16) حسن شحاتة: قراءات الأطفال، القاهرة الدار المصرية اللبنانية، 1991.

(17) حسن شحاتة، وزينب النجار (2003): معجم المصطلحات التربوية والنفسية، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.

(18) حسن شحاتة (2002): تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

(19) حسن شحاتة (2003): مفاهيم جديدة لتطوير التعليم في الوطن العربي. القاهرة: الدار العربية للكتاب.

(20) حسني عبد الباري عصر (1999): قضايا في تعليم اللغة العربية وتدريسها الإسكندرية: المكتب العربي الحديث.

(21) حسني عبد الباري عصر (2005): فنون اللغة العربية (تعليمها وتقويم تعلمها)، الإسكندرية، مركز الإسكندرية للكتاب.

(22) سامي عبد الله وآخرون (2004): تدريس اللغة العربية، القاهرة: مطبعة باهر.

(23) سامي عبد الله، وآخرون (2004). تدرس اللغة العربية اتجاهات معاصرة في التدريس والتقويم القاهرة: مطبعة الإخلاص.

(24) سعيد عبد الله لافي (2006) القراءة وتنمية التفكير، القاهرة، عالم الكتب.

(25) سعيد مصلوح (2002): الأسلوبية دراسة لغوية إحصائية، القاهرة: عالم الكتب.

(26) شوقي ضيف (1972) البحث الأدبي، طبيعته، مناهجه، أصوله، مصادره. القاهرة: دار المعارف.

(27) صلاح فضل (1992): بلاغة الخطاب وعلم النص، عالم المعرفة، ع (164)، الكويت.

(28) ظبية سعيد السليطي (2002): تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة، تقديم: حسن شحاتة ، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.

(29) عبد الحميد عبد اللـه (1998): الأساليب الحديثة في تعليم اللغة العربية، الكويت: مكتبة الفلاح.

(30) عبد الفتاح حسن البجة (2005): أساليب تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها، العين: دار الكتاب الجامعي.

(31) علي سلام (1994): خصائص اللغة العربية وطرائق تدريسها، الإسكندرية، مطبعة الشرق.

(32) علي عبد العظيم سلام (1994): خصائص اللغة العربية وطرق تدريسه، الإسكندرية، مطبعة الشرق.

(33) فاطمة النبوي عبد الدايم 2006: تقويم تدرس القواعد النحوية في الصف الأول الثانوي العام، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية جامعة عين شمس.

(34) فتح اللـه أحمد سليمان (2004): الأسلوبية مدخل نظري ودراسة تطبيقية، القاهرة، مكتبة الآداب.

(35) فتحي جروان (1999). تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات، الأردن: دار الكتاب الجامعي.

(36) كرستين زاهر حنا (2006): تقوم تدريس الأدب العربي في الصف الأول الثانوي العام، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

(37) كرستين زاهر حنا 2010: فاعلية استخدام استراتيجيتي المسارات المتعددة ومراقبة الفهم في مستويات الفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

(38) كمال عبد الحميد زيتون (2003): التدريس نماذجه ومهارته، القاهرة، عالم الكتب.

(39) محمد محمود الحيلة (2002): طرائق التدريس واستراتيجياته، العين: دار الكتاب الجامعي.

(40) محمود أحمد السيد 1991: الأدب مفهوما وتدريسا، دمشق، دار الندمة للدراسات والنشر.

(41) مروان السمان (2007): تطوير مقررات القواعد في مراحل التعليم العام في ضوء قرارات مجمع اللغة العربية. رسالة ماجستير. كلية التربية.

(42) نصر الدين خضري 2010: الاتجاهات الحديثة في تدريس الأدب في المرحلة الثانوية، بحث مرجعي قدم للجنة العلمية الدائمة جامعة الأزهر.

(43) هدى محمد قناوي (1994): الطفل وأدب الأطفال، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

(44) وليم. ج. ماكولاف (2005): فن التحدث والإقناع، ترجمة (وفيق مازن) ط4، القاهرة: دار المعارف.

(45) ياسر محمد بدوي (2001): فعالية برنامج مقترح لتنمية مهارات الاستماع الناقد لدى تلاميذ الصف الأول الإعداد، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الإسكندرية.

ثانيا: المراجع الأجنبية

(46) Maryann, m. (2006): «Teaching Comprehension From the Start grade Classroom «Young Children. V. 61, n.2.pp. 68- 74 March.

(47) Routh, L. (1995): Reading from Process to Practice. London: Open University Press.

(48) Smith & Barrett. (1994). Teaching Reading In the Middle Grades, Addisonwel publishing Company, 2nd.

(49) AbdelHack, I. (2006). the effectiveness of Using reciprocal Teaching in Improving Strategic reading and reading comprehension skills of EfL majors, Studies in Curriculums and instruction journal, vol (113).

(50) Adler, C.r (2004). Seven Strategies to Teach Students Text Comprehension, Article 3479. Retrieved November 1, 2007 from.

(51) ALghazo, M& alghazo, M (2005).The effect of background knowledge on reading comprehension, studies in curriculums and instruction journal, Vol (107).

(52) Lewis, c. (2006). Monitoring comprehension strategies to students, Retrieved November 1 6, 2006

(53) Mckeown, R. & Gentilucci, J (2007) Think- Aloud strategy Metacognitive development and monitoring comprehension in the middle school second- Language classroom, Journal of Adolescent& Adult Literacy, Vol (51), Iss .2.

(54) Metwalli, W. (2004). A suggested computerized program for improving Reading Comprehension, unpublished doctoral dissertation institute of Education Studies, Cairo University.

(55) Rashed, Kh. & Bakeer, A. (2001). English reading comprehension test for first Year secondary school students (an achievement Test), Studies in instruction Journal, vol (73)

(56) Serag, N. (2000). Training in language Learning indirect strategies and its effectiveness in enhancing reading comprehension skills and strategy awareness, Faculty of Education Journal, Mansoura University, Vol (44).

(57) Shapiro, E& Cle, Ch (2008), Behavior Change in the classroom slef- management intervention.

(58) Shumaker, Jean B, et al (1981) Multipass: A learning strategy for Improving Reading comprehension. Eric. No. Ed 217645.

(59) Smith, B (1999) Understanding the reading process, Article 302- Retrieved November 6, 2003, from

(60) Trinkle, C, (2009). Reading for meaning: Questioning, school Library Media activities Monthly, Vol (25), Iss. 5.

(61) Williams, J.p (2000) strategic processing of Text, Improving reading comprehension for students With Learning disabilities, Eric Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education council for Exceptional children.

(62) Bello, T., (1997). Improving Esl Learners Writing Skills. ERIC Digest (ED409746).

(63) Bock, M. & Barger, R. (1998): «The popcorn Bock: Adiagnisoic Teaching Unit» intervention in school And Clinic, vol. 33, no.

(64) Boome, L., (1990) Negotiating The curriculum, Education or the Twenty First Century, the falmer Press, London, washing TCN.D.C.

(65) Chaleff, C. & Dale, E. (1995): Readability Revisited The New Dale – chall Readability Formulas, Brookline Books. P.o Box 1047 Cambridge, Mass.

(66) chalk, J: Burke. S& Burk M., (2005) the Effects of self regulated strategy development on the writing process for high School student with Learning Disabilities. Learning disability Quarterly, vol. 28

(67) Chall, j. & Dale, E (1995): Eeadability Revisited the New Dale Chall readability formulas, brookline Books. P. o Box 1047. Cambridge, Mass.

(68) chen, P. (2004) Writing process and written Products: way to increase and improve scholarship, paper Presented at the annual meeting, the western Political Science Association, Portland,

(69) Ediger. m (1994) Speaking and the Pupil. Northeast Missouri State University Reading Improvement.

(70) Elba, Villanueva (2006): «Applying Current Approaches The Teaching of Reading «English Teaching Forum. Vol. 44.

(71) G. w. Turner. (1995): Stylistics. London: Aplecan Books.

(72) Grelt, F., (1997): «Developing Reading Skills». New York: Cambridge University Press.

(73) H. G. Widdowson. (1999): Stylistics And the Teaching of Literature. London: Longman Group Limited.

(74) Harrison, G. Bres, D. (2007). The Writing Strategies of post- secondary students with Writing Difficulties. Exceptionality Education Canada, V 17 n2.

(75) Kingen, S., (2000). Teaching Language Arts In Middle schools: connecating and communication. Mahwah, New Jersey, London Lawrence Erlbaum Associates, publishers.

(76) Kintsch, W. (1994): The Representation of Meaning In Memory Hillsdale: Nj., Elbaum.

(77) Klare, G. (1984): the Role of word Frequency in Readability Elementary English.

(78) Lerner, janet w. (1998): Learning Disabilities Theories Diaganosis and Teaching Strategies. northeastern: Illinois University (7 th ed).

(79) Marzano, R. j., (1998). A theory - based meta - analysis of research on instruction. Aurora. Co: McRel.

(80) Mike, H. & Daryl, m (2005): «Reading comprehension, Strategies for Adult Literacy Out Comes «Journal of Adults and Adult Literacy, V. 49 N .3.pp. 192- 200.

(81) Romeol, L. (2008) Informal writing assessment Linked to instruction A continuous Process for teacher, Student and parents, Reading and Writing Quaterly: (24),1.

(82) Storch, N., (2005). Collaborative writing: product, process and Students reflections, Journal of second language Writing, (41). 3

(83) Whitern, A., & et al (2008). Beyond strategies: teacher Practices writing Process and the influence of inquiry, English Education (40). 2.

(84) Whitman A. & Demarest K., (2000) Communication Works. New jersey: Prentice Hall, Inc 57.

(85) Wynne E., (1995). Cooperation, Competition an instruction as Strategy «phi Delta Kappa. Fasiback Vol. 75. No, 7.

تصميم الغلاف: حسين جبيل

ينطلق الكتاب في بؤرة تأليفه ، صوب محاور رئيسية تجعله بحق مرجعًا ضافيًا ، يقترب إلى أقرب نقطة من كونه جامعًا ، دالًّا شافيًا لكل ما يشغل بال المهتمين باللغة العربية ، تدريسًا وتعليمًا وتعلمًا وإبداعًا .. وقد تركز أول هذه المحاور في الاعتماد الواضح على ما أفرزته أحدث البحوث والدراسات العلمية والتربوية والنفسية ، ثم جاء المحور الثاني متمثلًا في الاستفادة من أحدث الاتجاهات العالمية المطبقة في تعليم اللغات القومية .. بينما اعتمد المحور الثالث على استلهام الجانب الوظيفي التطبيقي ، المعتمد على خبرات وأفكار ورؤى المتميزين في هذا المجال ، ذلك الاستلهام ، الذي يضمن أقصى درجات الاستفادة من المحورين الأولين..

إن الكتاب ـ بفصوله السبعة ـ ينطلق في رحلة تبدأ من عرض التواصل اللغوي الشفوي ، وأهمية الفهم القرائي ، وفنيات تعليم كل من الأدب والبلاغة وقواعد النحو والصرف والإملاء والخط ، كأساسيات حتمية في هذا الصدد ، وأهمية التواصل اللغوي الكتابي .. في انتقال سلس عبر كل هذه الموضوعات .. آملًا أن يبزغ ذلك الجيل ، الذي يشكل إنسانًا عربيًّا جديدًا ؛ من أجل مجتمع عربي واحد...

مكتبة الدار العربية للكتاب

